Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 8970686
Centre d'intérêt : 210

Romano, Guy.

La complexité attributionnelle : aspects théoriques, instrument de mesure et études exploratoires / Guy Romano. -- Sillery : Cégep François-Xavier-Garneau, 1989.
v, 69 f. : ill. ; 28 cm.

"Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage". Code : 1532-0263. Bibliogr. : f. 68-69.

ISBN 2-920910-03-5

Vedette(s)-secondaire(s) : Cégep François-Xavier-Garneau

Descripteur(s) : Relations interpersonnelles • Comportement • Compréhension • Caractéristiques de l'étudiant • Psychologie • Sciences • Tests psychométrique • Questionnaire • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Echelle de complexité attributionnelle • Attributional complexity scale

La présente recherche porte sur la complexité des structures cognitives dont disposent les gens pour comprendre et expliquer le comportement humain, autrement dit, la "complexité attributionnelle". Le premier chapitre situe ce concept dans l'ensemble des théories de l'attribution et présente l'Attributional Complexity Scale. Le second chapitre porte sur la révision et la validation de la version québécoise du test. L'analyse des résultats d'étudiants du collégial à ce test, objet des deux derniers chapitres, montre que les étudiantes ont, de façon générale, un plus haut niveau de complexité attributionnelle que les étudiants et que, en général, le niveau est plus élevé chez les étudiantes et étudiants de psychologie que chez leur collègues en sciences. Chez les étudiants de psychologie, les résultats laissent penser que les cours de psychologie ont peu d'effet sur le développement de cette caractéristique.

Type de document : r

8971686

LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE

ASPECTS THÉORIQUES, INSTRUMENT DE MESURE ET ÉTUDES EXPLORATOIRES

GUY ROMANO

COLLÈGE FRANÇOIS-XAVIER-G[illegible]

1532-0263

LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE

ASPECTS THÉORIQUES, INSTRUMENT DE MESURE ET ÉTUDES EXPLORATOIRES

GUY ROMANO

COLLÈGE FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU

OCTOBRE 1989

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction des services pédagogiques du collège François-Xavier-Garneau.

1660, boul. de l'Entente,

C.P. 6300, Sillery, Qc,

G1T 2S5

AVANT-PROPOS

Cette recherche a été rendue possible grâce à la précieuse collaboration de plusieurs personnes que nous désirons remercier ici.

Nos remerciements vont, en premier lieu, à tous les étudiants et étudiantes qui ont accepté d'y participer et aux enseignants et enseignantes des départements de philosophie et de psychologie qui ont bien voulu consacrer une peu de leur temps de cours à la passation des questionnaires. Leur collaboration a grandement facilité notre travail au niveau de la cueillette des données.

Nous désirons aussi exprimer nos plus sincères remerciements à mesdames Michelle Brochu et Monique Tremblay pour leur précieuse collaboration au niveau de la traduction et de la révision des échelles de mesures qui ont été utilisées ici, de même qu'à monsieur Michel Dorval, consultant au *Service d'aide à la recherche JTD*, pour son excellent travail au niveau de la saisie et du traitement des données.

Enfin, nous désirons remercier monsieur Stéphane Sabourin, professeur de psychologie à l'Université de Montréal, qui a assuré le lien avec l'équipe de recherche à l'origine de la première version québécoise de l'*Attributional Complexity Scale*.

RÉSUMÉ

La présente recherche s'intéresse à la complexité des structures cognitives dont disposent les gens pour comprendre et expliquer le comportement humain. C'est ce que Fletcher et ses collaborateurs (1986) appellent *la complexité attributionnelle*. La première section du rapport permet de situer ce concept dans l'ensemble des théories de l'attribution, tout en explicitant les principales notions auxquelles il réfère, et de présenter le rationnel et la nature de l'*Attributional Complexity Scale*.

La seconde section porte sur les travaux de révision et de validation de la version québécoise de l'*Attributional Complexity Scale*. Après avoir été revue et corrigée, celle-ci a été mise à l'épreuve auprès d'un large échantillon. Les résultats indiquent que cette nouvelle version possède une bonne homogénéité: sa structure factorielle et sa consistance interne sont semblables à celles de l'échelle originale, et les diverses dimensions qui la composent sont toutes reliées entre elles de manière significative. Comme dans sa version originale, l'échelle se distingue bien du rendement académique et montre une relation avec le "besoin de cognition". Enfin, sa stabilité temporelle semble acceptable et supporte la comparaison avec l'échelle originale.

La troisième section de ce rapport s'intéresse au degré de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes de niveau collégial, et ce, en fonction du sexe, du programme d'étude et du niveau d'étude. L'échantillon a d'ailleurs été élaboré, par la méthode des quotas, selon ces deux dernières variables. Une analyse de variance selon les variables "programme d'étude" et "niveau scolaire" indique qu'il n'y a de différences significatives qu'au niveau des programmes. Les comparaisons multiples a posteriori permettent d'identifier des différences entre certains types de programmes. D'autre part, l'analyse des différences liées au sexe indique que les filles obtiennent des scores significativement plus élevés, et ce, indépendamment du programme de formation.

La dernière section présente deux études sur la relation entre l'enseignement de la psychologie au niveau collégial et le développement de la complexité attributionnelle. La première permet de montrer qu'il y a une relation positive entre le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes et le nombre de cours de psychologie qu'ils ont suivis; cette relation semble cependant devoir être expliquée par les aspects motivationnels du concept. La deuxième étude porte sur le changement observé dans sept groupes-cours de psychologie; les résultats ne permettent pas d'identifier de différences significatives entre les groupes, de même qu'entre le pré-test et le post-test. Des analyses complémentaires suggèrent, par ailleurs, un changement significatif dans le cas de la clientèle du secteur professionnel.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

Les buts de la recherche 3

SECTION I - LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE: ASPECTS THÉORIQUES 5

1.1 - Situation théorique générale 6

1.2 - Notions théoriques de base 8

La notion de "schème" 8

La notion de "complexité cognitive" 10

1.3 - La complexité attributionnelle 12

Le modèle théorique 12

L'échelle de mesure 15

SECTION II - LA RÉVISION ET LA VALIDATION DE LA VERSION QUÉBÉCOISE DE L'*ATTRIBUTIONAL COMPLEXITY SCALE* 17

2.1- Introduction 18

2.2 - Méthodologie 19

Instruments de mesure 19

Échantillon et procédure 21

2.3 - Résultats et discussion 21

L'homogénéité 21

La validité discriminante 26

La validité convergente 27

La stabilité temporelle 28

2.3 - Synthèse et conclusion 28

SECTION III - LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DU NIVEAU COLLÉGIAL 31

3.1 - Introduction 32

3.2 - Méthodologie 33

3.3 - Résultats et discussion 34

Répartition générale 34

Programme et niveau 35

Sexe et programme 38

3.4 - Implications et conclusion 40

SECTION IV - L'ENSEIGNEMENT DE LA PSYCHOLOGIE ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE 42

4.1 - Introduction 43

4.2 - Méthodologie 44

4.3 - Résultats et discussion 45

La relation entre le nombre de cours et le niveau de CA 45

L'effet des cours sur le développement de la CA 48

4.4 - Implications et conclusions 51

SYNTHÈSE ET CONCLUSION 53

ANNEXE A Le questionnaire ECA 56

ANNEXE B - Le questionnaire EBC 60

ANNEXE C - Analyse des items de EBC 63

RÉFÉRENCES 65

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Moyenne, écart-type, saturation et corrélation item/total de chacun des items de ECA 23

Tableau 2 - Consistance interne et corrélations entre les sept dimensions de ECA.....25

Tableau 3 - Comparaison des caractéristiques métrologiques des trois versions de l'échelle 29

Tableau 4 - Population réelle et nombre de répondants selon le programme et le niveau scolaire 34

Tableau 5 - La moyenne et l'écart-type des scores de complexité attributionnelle obtenus selon le type de programme et le niveau d'étude.....37

Tableau 6 - Moyennes et écart-types obtenus par les hommes et les femmes pour chacune des sept dimensions de l'échelle 39

Tableau 7 - La moyenne et l'écart-type des scores de complexité attributionnelle obtenus selon le nombre de cours de psychologie déjà suivis au niveau collégial.....47

Tableau 8 - Différences de moyennes obtenues au niveau de chacune des dimensions entre les élèves qui n'ont suivi aucun cours de psychologie et ceux qui en ont suivi deux ou plus 48

Tableau 9 - La moyenne et l'écart-type des scores de complexité attributionnelle au pré-test et au post-test, et dans chacun des groupes 49

Tableau 10 - Différences entre les moyennes au pré-test et au post-test pour chacune des dimensions de l'échelle.....50

Tableau 11 - La moyenne et l'écart-type des scores de complexité attributionnelle au pré-test et au post-test, selon le secteur de formation.....51

Tableau 12 - Moyenne, écart-type, saturation et corrélation item/total de chacun des items de EBC ..64

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Les principaux courants de recherche dans le domaine de l'attribution 7

Figure 2 - La répartition des scores de complexité attributionnelle chez les étudiants et étudiantes de niveau collégial 35

Figure 3 - Le niveau de complexité attributionnelle selon le programme de formation et le niveau scolaire 38

Figure 4 - La relation entre le niveau de complexité attributionnelle et le nombre de cours de psychologie déjà suivis au niveau collégial.....60

INTRODUCTIO'

Au niveau collégial, un des buts visés par les programmes de formation reliés aux sciences du comportement (éducation spécialisée, travail social, intervention en délinquance, etc.) et par certaines disciplines des sciences humaines (psychologie, criminologie, anthropologie, etc.) est d'amener l'étudiant ou l'étudiante à mieux comprendre le comportement humain. On tente donc de lui faire acquérir des connaissances et des habiletés qui devraient lui permettre de poser un regard plus nuancé et plus complexe sur la conduite humaine et d'avoir, en conséquence, des jugements, des inférences et des prédictions plus justes dans ce domaine.

Cet objectif est d'autant plus important qu'il est directement relié à la compétence professionnelle de nos futurs intervenants et intervenantes: la qualité et la justesse de leurs futures interventions dépend en grande partie de leur habileté à comprendre et à expliquer le comportement de ceux et celles auxquels ils s'adressent, aussi bien que leur propre comportement.

Comme cet objectif est très important dans la formation dispensée par plusieurs programmes de niveau collégial, il devrait être un objet de réflexion et d'investigation privilégié. Cela pose cependant deux difficultés majeures; la première en est une de définition, alors que la seconde en est une de mesure. Comme il ne semble pas exister de modèle théorique adéquat en ce qui concerne cet objectif de formation, les intervenants et intervenantes ont habituellement tendance à le définir en fonction du contenu spécifique de chacun des cours. Les définitions qu'on en donne et les dimensions auxquelles on réfère varient donc selon l'enseignant et le programme. Un des effets de cette grande disparité est d'entraîner aussi des difficultés au niveau de l'évaluation de cet objectif de formation.

Tout récemment, une équipe de chercheurs (Fletcher *et al.*, 1986) a proposé un concept qui semble avoir l'avantage de rendre compte d'une façon claire et intégrée des diverses dimensions cognitives qui peuvent être reliées à une compréhension plus juste et plus nuancée du comportement humain. Ceux-ci proposent d'envisager le problème sous l'angle de la "complexité cognitive": selon eux, la qualité et la justesse des jugements des gens dans ce domaine seraient directement reliées au degré de complexité des structures cognitives dont ils disposent pour comprendre et expliquer le comportement humain. C'est ce qu'ils nomment la "complexité attributionnelle". Il s'agit là d'un concept intégrateur qui est défini à partir des principales dimensions suggérées par la littérature sur la "psychologie naïve".

Ce concept peut être particulièrement intéressant pour les enseignants et enseignantes qui ont comme objectif de développer chez leurs étudiants et étudiantes une "meilleure compréhension du

comportement humain". Non seulement permet-il d'appréhender cette dimension de la perception sociale comme un tout organisé, par le biais du concept de "complexité attributionnelle", mais il en définit aussi assez explicitement les principaux paramètres, à savoir les principaux construits attributionnels qui peuvent varier du "simple" au "complexe". Le fait de redéfinir en termes clairs et précis la nature de cet objectif de formation devrait permettre le développement de stratégies pédagogiques plus rationnelles et raffinées, et par le fait même, d'interventions plus éclairées.

Fletcher et ses collaborateurs (1986) ont aussi construit une échelle qui permet de mesurer les différences individuelles en ce qui a trait à la "complexité attributionnelle": c'est l'*Attributional Complexity Scale*. Celle-ci possède de bonnes qualités métrologiques et est assez facile d'emploi. Cela en fait un instrument qu'il serait intéressant d'utiliser dans le contexte pédagogique décrit plus tôt: non seulement permet-il d'évaluer le degré de "complexité attributionnelle" comme un tout, mais il permet en outre des analyses plus nuancées en ce qui concerne les diverses dimensions auxquelles ce concept réfère.

Les buts de la recherche

La présente recherche comporte quatre volets, lesquels visent chacun un but particulier. Chacun de ces volets constitue d'ailleurs une des quatre sections du présent rapport.

Le premier volet a pour but de présenter le concept de "complexité attributionnelle" proposé par Fletcher et ses collaborateurs (1986), tout en le situant dans l'ensemble des théories de l'attribution. La première section devrait donc permettre au lecteur de se sensibiliser aux théories de l'attribution et à la notion de "complexité attributionnelle". Celle-ci devrait en outre favoriser une meilleure compréhension du processus par lequel les gens en arrivent à faire des jugements, des inférences et des prédictions concernant le comportement, et des dimensions cognitives qui sont reliées au développement d'une "meilleure compréhension du comportement humain".

La section suivante du rapport porte sur la révision et la validation de la version canadienne-française de l'*Attributional Complexity Scale*. Le but visé ici est essentiellement de mettre à la disposition des différents acteurs du réseau collégial un instrument permettant de mesurer de façon simple mais adéquate le niveau de "complexité attributionnelle" atteint par les étudiants et étudiantes. Cela devrait faciliter l'évaluation de cette dimension de la formation dans les différents programmes qui sont reliés aux sciences du comportement, et stimuler la recherche sur les interventions susceptibles de favoriser son développement.

Le troisième volet a pour but de fournir des données de base en ce qui concerne cette dimension particulière de la formation collégiale. Plus concrètement, il s'agit d'identifier et de comparer le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes en fonction de leur sexe, de leur programme de formation, et de leur niveau d'étude. C'est à la section trois du présent rapport que le lecteur trouvera les principales données de cette étude exploratoire. Cela devrait permettre une compréhension plus large et plus nuancée de cette dimension de la formation, et stimuler la formulation de nouvelles hypothèses de recherche sur le sujet.

Le dernier volet de la présente recherche vise à alimenter et soutenir la réflexion pédagogique des professeurs et professeures de psychologie. Il s'agit ici de s'interroger sur la relation entre le développement de la "complexité attributionnelle" et l'enseignement de cette discipline, mais aussi sur la capacité de cette échelle à discriminer les changements produits par cet enseignement. Cette quatrième section du rapport devrait donc fournir des pistes de réflexion et de recherche en ce qui concerne l'enseignement des diverses disciplines reliées aux sciences du comportement.

SECTION I

LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE: ASPECTS THÉORIQUES

Le premier volet de la présente recherche a pour but de présenter le concept de "complexité attributionnelle" proposé par Fletcher et ses collaborateurs (1986) et de le situer dans l'ensemble de la littérature portant sur l'attribution. La présente section comporte donc trois parties: la première permet de situer ce concept dans l'ensemble des théories de l'attribution, la seconde présente les notions de "schème" et de "complexité" auxquelles il réfère, et, enfin, la dernière expose le rationnel et la nature de l'*Attributional Complexity Scale*.

1.1- Situation théorique générale

Depuis une vingtaine d'années, il s'est développé aux Etats-Unis un important courant qui s'intéresse aux processus par lesquels les gens arrivent à comprendre les causes et les implications des événements dont ils sont témoins (Ross et Anderson, 1982). C'est ce qu'on appelle "les théories de l'attribution".

Issue des travaux de Heider (1958) sur la psychologie naïve, cette approche postule que les gens ont naturellement et spontanément tendance à expliquer le comportement, et ce, dans le but d'avoir une vue organisée et significative de leur monde (Kelley, 1967; Nisbett et Ross, 1980; Ross, 1977); leurs inférences à propos des acteurs de ces comportements ou des situations où ils prennent place leur permettraient, en effet, de comprendre, de prédire et de contrôler leur environnement social (Fiske et Taylor, 1984; Ross et Anderson, 1982).

Selon Ross (1977), ces attributions peuvent prendre trois formes différentes. La première est le jugement causal: l'individu invoque une ou des causes pour expliquer un événement donné; c'est le cas lorsqu'on explique pourquoi un étudiant a échoué à un examen, ou quand un intervenant explique pourquoi telle personne a tel comportement particulier. La deuxième forme est l'inférence sociale: ici l'individu infère une ou des qualités d'une quelconque entité à partir de son observation; c'est par exemple le cas lorsqu'on se fait une impression d'une personne à partir de son comportement ou lorsqu'on en arrive à qualifier les aspects de la situation qui ont pu provoquer un comportement donné. Et enfin, la troisième forme d'attribution est la prédiction sociale: l'individu prédit ce qui va se passer en fonction de ce qu'il sait; telle situation entraînera par exemple telle conséquence, ou telle personne se conduira de telle façon.

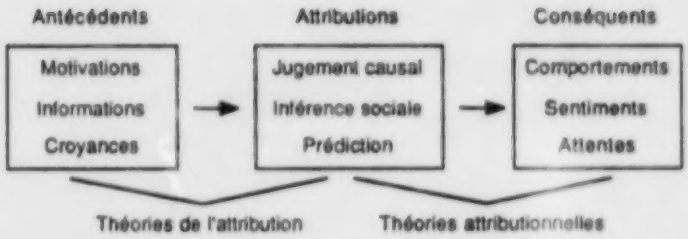

Fig. 1 - Les principaux courants de recherche dans le domaine de l'attribution (selon Kelley et Michela, 1980).

La recherche dans le domaine des attributions a été très importante dans les dernières décennies et a porté sur de multiples aspects. Pour mieux s'y retrouver, Kelley et Michela (1980) suggèrent de regrouper ces travaux en deux grandes catégories: ceux qui s'intéressent aux antécédents de l'attribution, c'est-à-dire à l'effet des informations, des croyances ou des motivations sur les causes perçues, et ceux qui s'intéressent aux effets ou aux conséquences des attributions sur le comportement, les sentiments ou les attentes des gens. Comme l'indique la figure1, les premiers constituent réellement des "théories de l'attribution", tandis que les seconds devraient recevoir l'étiquette de "théories attributionnelles". Or le concept de "complexité attributionnelle" dont il sera question ici s'inscrit justement dans la première catégorie, à savoir les théories qui tentent d'expliquer comment les gens en arrivent à faire des attributions.

Ces "théories de l'attribution" peuvent, quant à elles, être classées en trois sous-catégories (Tetlock et Levi, 1982): 1) celles qui adoptent une approche fonctionnaliste et qui s'intéressent aux effets des motivations sur les attributions, 2) celles qui adoptent une approche cognitive et qui mettent l'accent sur les processus mentaux ou les règles que les gens utilisent pour en arriver à inférer des causes, et 3) celles qui s'intéressent aux effets des croyances pré-existantes sur les attributions. Selon cette troisième approche, la compréhension des divers événements qui peuvent survenir dans l'environnement social d'un individu dépend des connaissances générales que celui-ci a des objets, des personnes et des événements, et ces diverses connaissances seraient stockées en mémoire dans des structures cognitives qu'on nomme "schèmes".

C'est à cette approche particulière que réfère la notion de "complexité attributionnelle". Fletcher et ses collaborateurs (1986) prétendent en effet que les gens possèdent des schèmes attributionnels plus ou moins complexes, et que cette relative complexité aurait un rapport direct avec la qualité et la justesse de leurs attributions.

1.2- Notions théoriques de base

Le concept de "complexité attributionnelle" développé par Fletcher et ses collaborateurs (1986) s'appuie en fait sur deux autres notions de base: la notion de "schème" et la notion de "complexité cognitive". Chacune de ces deux notions est donc présentée de façon à mettre en évidence les rapports de chacune avec le concept de "complexité attributionnelle".

La notion de "schème"

La notion de "schème" est en fait une sorte de concept-parapluie ou de métaconstruit qui résume et intègre plusieurs autres concepts du domaine cognitif: elle englobe des choses aussi diverses que les concepts de "script", de "prototype", de "stéréotype", de "théorie", d'"hypothèse", etc. (Fiske et Linville, 1980; Markus et Zajonc, 1985). C'est Neisser (1976) qui a proposé ce terme pour rendre compte des diverses structures internes qui avaient été invoquées jusqu'alors.

Les schèmes sont des structures cognitives générales et abstraites, qui sont stockées dans la mémoire et qui représentent les connaissances d'une personne au sujet de l'univers social. Chacun possède de multiples schèmes: certains peuvent porter, par exemple, sur des types de personnes (ex. jeunes, pompiers, criminels, etc.), d'autres sur des types d'événements (ex. incendie, grève, examen, etc.), d'autres sur des rôles particuliers (ex. enseignant, patient, citoyen, etc.).

Les informations que ces schèmes peuvent contenir sont tout aussi diverses. Le schème "restaurant" pourrait, par exemple, contenir des informations sur les types de personnes qu'on y retrouve habituellement, les rôles que y tiennent les uns et les autres, la séquence des événements qui s'y déroulent, etc. Le schème "rôle" pourrait contenir, quant à lui, des informations sur les caractéristiques habituelles de certains rôles, le genre d'interaction auquel on doit s'attendre, etc..

Les schèmes sont en quelque sorte le résidu abstrait de l'expérience sociale d'un individu: ils dérivent de l'expérience passée avec plusieurs cas ou exemples des concepts qu'ils représentent, et ont comme avantage de simplifier et de réduire la très grande quantité d'informations présentes dans l'environnement (Crocker *et al.*, 1984; Markus et Zajonc, 1985).

Selon Taylor et Crocker (1981), les schèmes ont deux grands types de fonctions. Les premières concernent l'encodage et la représentation de l'information: les schèmes permettent en effet de structurer l'expérience et de déterminer les informations qui doivent être encodées ou retirées de la

mémoire. Les secondes sont des fonctions inférentielles et interprétatives: les schèmes permettent de compléter les informations incomplètes et procurent une base pour résoudre les problèmes, évaluer l'expérience et anticiper le futur. Qu'est-ce à dire? Par exemple, dans le cas d'un repas au restaurant, le schème "restaurant" pourrait permettre à la personne d'identifier les informations auxquelles elle doit porter attention dans cette situation spécifique, de comprendre et d'interpréter le comportement des divers acteurs, de prédire la séquence des événements qui vont s'y dérouler, d'évaluer les divers éléments de la situation, etc.

Les schèmes ont habituellement tendance à guider les processus de perception, de mémoire et d'inférence vers des informations consistantes (Taylor et Crocker, 1981), mais peuvent aussi, dans certains cas, se modifier pour tenir compte des informations inconsistantes qui doivent être intégrées. Higgins et Bargh (1987) font appel aux notions d'assimilation et d'accommodation pour rendre compte du double processus qui est à l'oeuvre lorsqu'un individu tente de s'ajuster aux informations qui sont inconsistantes avec ses schèmes: il y a changement dans la signification de l'information inconsistante de façon à pouvoir l'intégrer à ses schèmes (assimilation), mais il y a aussi changement dans les schèmes qui intègrent cette même information (accommodation). Cela permet donc à l'individu de préserver la stabilité et la cohérence de ses structures cognitives, mais aussi de s'ajuster à la réalité (Crocker *et al.*, 1984).

Lorsqu'ils ont à poser un jugement, les gens ne font pas le tour de tout ce qui est en mémoire et qui est potentiellement pertinent. Les schèmes qui sont utilisés à un moment particulier dépendent de divers facteurs comme, par exemple, le genre de réponse requise, les aspects informationnels du stimulus, les buts de la personne, etc. (Markus et Zajonc, 1985). Lorsque plusieurs schèmes sont applicables, les gens utilisent celui qui est le plus accessible, c'est-à dire celui qui a été le plus fréquemment et le plus récemment activé (Wyer, 1980).

C'est donc dire que, dans ce contexte, le traitement de l'information doit être vu comme la formation et l'activation de schèmes particuliers, l'intégration d'informations nouvelles dans ces schèmes, et la modification de ces derniers pour tenir compte des nouveaux éléments.

L'emphase sur ces structures cognitives que sont les schèmes a deux implications majeures en ce qui a trait aux attributions (Markus et Zajonc, 1985): premièrement les effets perçus (personnes, comportements ou situations) dépendent en grande partie des schèmes dont dispose la personne qui perçoit, et, d'autre part, les causes qu'elle invoque pour expliquer ces effets sont aussi déterminées par ses schèmes. C'est donc dire que ceux-ci ont une influence directe sur ses jugements, ses inférences et ses prédictions (Markus et Zajonc, 1985; Taylor et Crocker, 1981). Dès lors, il est plus

facile de comprendre l'intérêt de la notion de "complexité attributionnelle" (Fletcher *et al.*,1986): ceux qui ont des schèmes attributionnels plus complexes seraient plus en mesure de faire des attributions nuancées et complexes lorsque la situation l'exige, et seraient aussi moins sujets aux divers biais attributionnels qui semblent caractériser l'homme de la rue.

Cela rejoint d'ailleurs les idées développées par certains auteurs (Crocker *et al.*, 1984; Fiske et Taylor, 1984; Linville, 1982) au sujet des caractéristiques des schèmes des "experts" par rapport à ceux des "débutants" dans un domaine donné: selon eux, les premiers seraient plus abstraits, plus complexes, mieux organisés, plus modérés et aussi plus conservateurs.

Qu'est-ce à dire? L'information qui est contenue dans les schèmes peut être analysée en fonction de deux structures; la première est verticale et concerne le nombre de niveaux d'abstraction, alors que la seconde est horizontale et concerne le nombre de dimensions à un même niveau d'abstraction. Or les schèmes des experts sont plus complexes parce qu'ils contiennent plus d'éléments ou de dimensions différentes, mais ont aussi tendance à être plus abstraits parce qu'ils sont basés sur une expérience plus riche et plus diversifiée. Leurs schèmes sont aussi mieux organisés, en ce sens que les liens entre les diverses informations qu'ils contiennent sont plus nombreux et mieux structurés.

Les schèmes des experts auraient, par conséquent, tendance à être plus modérés parce qu'ils ont dû tenir compte de plus d'informations inconsistantes (accommodation), mais aussi plus conservateurs puisqu'ils sont mieux en mesure d'intégrer ces informations inconsistantes dans leurs structures (assimilation).

La notion de "complexité cognitive"

La deuxième notion sur laquelle s'appuie le concept de "complexité attributionnelle" est celle de "complexité cognitive". Ce n'est pas là une notion nouvelle dans la littérature; cela a intéressé des chercheurs depuis au moins une vingtaine d'années et il existe déjà plus d'une dizaine d'instruments différents pour évaluer cet aspect du fonctionnement cognitif (Streufert et Streufert, 1978).

La notion de "complexité cognitive" réfère en fait au degré de différenciation et d'intégration du champ cognitif d'une personne (Streufert et Streufert, 1978; Streufert et Swezey, 1986). La différentiation se définit par le nombre de dimensions qu'un individu utilise lorsqu'il perçoit ou évalue un quelconque stimulus; l'intégration réfère, quant à elle, à la complexité des relations entre les différentes dimensions. C'est donc dire que plus le champ cognitif d'une personne contient de dimensions et plus ces dimensions sont reliées entre elles, plus celle-ci a un haut niveau de complexité cognitive.

De nombreuses recherches se sont intéressées aux différences qui existent entre les gens qui ont un haut niveau de complexité cognitive et ceux dont le niveau est bas. Selon Streufert et Streufert (1978), ces différences n'apparaissent que lorsque les gens sont exposés à des tâches qui permettent une approche multidimensionnelle et que les conditions de l'environnement le permettent. De façon générale, les travaux sur le sujet semblent démontrer que la complexité cognitive est inversement reliée à la recherche de "consistance" et que les gens "complexes" sont plus à la recherche d'informations nouvelles et utilisent mieux cette information.

En ce qui concerne plus spécifiquement les attributions, la littérature suggère que ceux qui ont un plus haut niveau de complexité ont, en général, des perceptions des autres plus exhaustives et plus modérées (Streufert et Streufert, 1978). Holloway et Wolleat (1980) ont d'autre part démontré que la qualité et la quantité des hypothèses concernant les raisons du comportement d'autrui sont supérieures chez les gens "complexes", et que ces derniers ont aussi tendance à se poser plus de questions sur les raisons des comportements qu'ils observent chez autrui.

Les premiers travaux sur le sujet considéraient la complexité cognitive comme un trait de personnalité général qui englobe les différents aspects du fonctionnement cognitif; depuis une dizaine d'années, les chercheurs ont de plus en plus tendance à la considérer comme une variable reliée à des domaines spécifiques. Scott et ses collaborateurs (1979) ont d'ailleurs démontré que le niveau de complexité cognitive d'un individu peut varier selon le domaine cognitif et comportemental. Streufert et Streufert (1978) proposent donc d'examiner la complexité cognitive en fonction de quatre domaines différents: "social perceptuel", "non-social perceptuel", "social exécutif" et "non-social exécutif". Cette dernière façon de catégoriser les divers domaines cognitifs n'a rien d'exhaustif ou de définitif, et il faut bien comprendre qu'il est possible d'évaluer la complexité cognitive des gens par rapport à des domaines beaucoup plus précis.

C'est dans cette perspective que l'*Attributional Complexity Scale* a été construit. En effet, Fletcher et ses collaborateurs (1986) croient que les autres mesures de complexité cognitive sont trop générales et abstraites pour s'appliquer au domaine de l'attribution, et qu'il faut plutôt s'orienter vers la notion de "complexité des schèmes", comme le suggèrent les récents développements dans le domaine de la "cognition sociale". Cela les amène d'ailleurs à redéfinir ce qu'est la "complexité" dans le domaine attributionnel en s'inspirant des théories et des recherches qui sont spécifiques à cet aspect de la perception sociale.

1.3- La complexité attributionnelle

Le modèle théorique

Pour définir la notion de "complexité attributionnelle", Fletcher et ses collaborateurs (1986) réfèrent à sept construits attributionnels différents, lesquels peuvent tous être évalués en fonction de la dimension "simple - complexe". Certains de ces construits ont été directement empruntés aux théories classiques de l'attribution, alors que d'autres constituent des aspects plus nouveaux dans la littérature. Voici donc une présentation succincte des sept dimensions qui sont à la base même de la notion de "complexité attributionnelle":

1 - *Niveau d'intérêt ou de motivation.*

Tel qu'indiqué plus tôt, le niveau de complexité cognitive d'une personne semble varier selon les divers domaines cognitifs (Scott *et al.*, 1979); cela dépendrait du niveau de connaissance et d'intérêt de la personne pour un domaine particulier. Fletcher et ses collaborateurs (1986) postulent donc que les gens qui ont une grande complexité attributionnelle possèdent une plus grande motivation intrinsèque à expliquer et comprendre le comportement humain, et sont aussi plus curieux et intéressés dans ce domaine du savoir.

2 - *Préférence pour des explications complexes plutôt que simples.*

Les explications du comportement qui impliquent plusieurs causes différentes sont plus complexes que celles qui ne font appel qu'à quelques causes. Or Fletcher et ses collaborateurs (1986) supposent qu'il y a des différences individuelles en ce qui concerne la préférence pour des explications simples ou complexes. Ceux qui possèdent des schèmes attributionnels plus complexes devraient faire appel à un plus grand nombre de causes différentes pour expliquer un comportement. Cette dimension fait donc essentiellement référence à la notion de "différenciation".

3 - *Présence de métacognition attributionnelle.*

Dans le domaine de l'attribution, la "métacognition" se définit comme la tendance à réfléchir aux processus mentaux par lesquels on en arrive à expliquer le comportement humain. Comme il s'agit là d'une fonction cognitive relativement sophistiquée et qu'elle n'apparaît que tard dans le développement intellectuel (Flavell, 1979), les auteurs postulent que la métacognition attributionnelle représente le pôle "complexe" du continuum. C'est donc dire que ceux qui ont un haut niveau de complexité attributionnelle auraient plus tendance à réfléchir aux processus mentaux qui les conduisent à leurs explications.

4 - *Conscience que le comportement des gens est fonction de leur interaction avec autrui.*

La psychologie sociale a depuis longtemps mis en lumière comment le comportement des gens est influencé par la situation sociale dans laquelle ils se trouvent. Les gens qui ont des schèmes attributionnels plus complexes seraient plus conscients de l'influence que leur comportement exerce sur autrui et de l'influence que les autres ont sur leur propre comportement. Fletcher et ses collaborateurs (1986) émettent donc l'hypothèse que les gens qui ont un haut niveau de complexité attributionnelle devraient davantage tenir compte de l'information concernant l'interaction entre les personnes lorsqu'ils tentent de formuler des attributions causales.

5 - *Tendance à inférer des causes internes abstraites ou complexes du point de vue causal.*

La plupart des théories de l'attribution classent les explications des gens en deux catégories: les attributions internes et les attributions externes. Les premières réfèrent aux causes qui sont situées à l'intérieur de la personne, c'est à dire à ses dispositions ou ses habiletés, alors que les secondes renvoient aux causes qui sont extérieures à la personne. Or dans une de ses études, Fletcher (1984) a démontré que les attributions internes pouvaient elles-mêmes être subdivisées en fonction du degré d'abstraction qu'elles supposent: certaines réfèrent à des comportements spécifiques (ex.: la ponctualité ou la loquacité), alors que d'autres font appel à des structures mentales beaucoup plus abstraites (ex.: les croyances ou les attitudes). En plus, ces diverses causes internes peuvent être ou non reliées entre elles, sous forme de chaînes causales complexes, dans les explications des gens; on retrouve ici la notion d'"intégration" qui a été présentée dans la section précédente. Fletcher et ses collaborateurs (1986) font donc l'hypothèse que la tendance à faire des attributions internes abstraites ou complexes du point de vue causal est associée à un plus haut niveau de "complexité attributionnelle".

6 - Tendance à inférer des causes externes (actuelles) abstraites.

Selon Fletcher et ses collaborateurs (1986), les attributions externes peuvent être analysées en fonction de deux aspects différents: le premier est le degré d'abstraction, alors que le second concerne la dimension temporelle. C'est au premier aspect que les auteurs réfèrent ici: selon eux, les causes externes invoquées pour expliquer un comportement donné peuvent être assez concrètes et se situer dans l'environnement immédiat de l'acteur, ou elles peuvent référer à des choses plus larges et plus abstraites comme la communauté, la société, les institutions, etc. Plus les causes invoquées sont physiquement éloignées de l'acteur, plus elles ont tendance à être abstraites et plus les liens de causalité sont indirects. Les auteurs postulent donc que cette dimension fait, elle aussi, partie de la complexité attributionnelle.

7 - *Tendance à inférer des causes externes passées.*

La dimension temporelle constitue le deuxième angle sous lequel il est possible d'analyser les attributions externes. Les causes externes invoquées pour expliquer un comportement donné peuvent être situées dans un passé plus ou moins récent. Or, plus elles sont éloignées dans le temps, plus elles exercent une influence indirecte sur le comportement, et ce, sans doute par le biais de causes intermédiaires complexes. Les auteurs (Fletcher *et al.*,1986) pensent donc que cette dimension temporelle est, elle aussi, reliée à la complexité attributionnelle.

En terminant, il importe de rappeler que leur hypothèse centrale prévoit que ces sept construits attributionnels sont reliés d'une façon consistante entre eux: plus une personne est "complexe" par rapport à une dimension, plus elle sera "complexe" aussi par rapport aux autres dimensions. C'est donc dire que la notion de "complexité attributionnelle" intègre et dépasse ces diverses composantes.

Sur le plan théorique, le point de vue développé par Fletcher et ses collaborateurs (1986) est tout à fait cohérent avec les derniers développements dans le domaine des théories de l'attribution et évite les écueils de certaines conceptions plutôt étroites du processus attributionnel. Par exemple, les théories classiques ont toujours considéré que les dimensions internes et externes de l'attribution étaient inversement reliées; certaines recherches (Bierbrauer, 1979; McArthur et Post, 1977) ont cependant démontré par la suite que cette conception était erronnée et que les corrélations observées entre les deux dimensions étaient non significatives. Or leur modèle considère justement ces deux dimensions de façon indépendante.

Un autre exemple de la justesse de leur point de vue consiste en l'évaluation qu'ils proposent de la dimension temporelle: selon eux, les causes invoquées par les gens doivent être classées selon leur [illegible] récence. Cela rejoint l'étude de Wimer et Kelley (1982) qui démontre justement qu'une des [illegible] que les gens utilisent pour décrire leurs attributions est la dimension "simple-complexe" et [illegible] est directement reliée à la dimension temporelle.

Le modèle théorique proposé par Fletcher et ses collaborateurs (1986) rejoint aussi les réflexions de Kelley (1983) sur le sujet; selon ce dernier, les dimensions qui ont été retenues dans les théories classiques de l'attribution sont loin d'être exhaustives et pertinentes lorsqu'on les regarde en fonction de la structure des propriétés causales. L'auteur suggère aux chercheurs de développer une méthodologie qui puisse permettre de tenir compte de cinq dimensions ou propriétés causales qui sont particulièrement importantes selon lui; il s'agit des dimensions "simple-complexe", "proche-distant", "passé-futur", "stable-instable", "actuel-potentiel". Or les trois premières font justement partie du modèle théorique qui est à la base de l'*Attributional Complexity Scale*.

L'échelle de mesure

L'*Attributional Complexity Scale* (Fletcher *et al.*, 1986) est une échelle constituée de 28 items; il y a quatre énoncés pour chacun des sept construits présentés précédemment. La moitié de ces items sont formulés de façon à représenter une réponse "complexe" alors que les autres vont dans la direction opposée. Chacun de ces énoncés est évalué sur une échelle en sept points, allant de -3 (fortement en désaccord) à +3 (fortement d'accord), en passant par 0 (ni d'accord, ni en désaccord); les réponses aux énoncés représentant le pôle "simple" sont inversées pour fin de calcul du score global.

L'échelle ainsi constituée montre des qualités métrologiques très satisfaisantes: son coefficient de consistance interne est de .85 (alpha) et sa fidélité test-retest après une période de 15 jours est de .80. L'analyse factorielle démontre, quant à elle, l'émergence d'un facteur principal qui rend compte de 21.4% de la variance avec une "eigenvalue" de 6.0. Les corrélations "item-total" confirment ces derniers résultats puisqu'elles sont toutes positives et modérément élevées. Chacun des sept construits semble contribuer à la notion de complexité attributionnelle: en effet, les corrélations entre ces sept dimensions sont toutes positives (r moyen de .40) et significatives ($p < .001$). Toutes ces données ont été obtenues à partir d'une étude faite auprès de 289 étudiants de l'Illinois State University; 102 de ces sujets étaient inscrits à un cours d'introduction à la psychologie et ont constitué l'échantillon pour l'étude de la fidélité test-retest.

La deuxième étude de Fletcher et ses collaborateurs (1986) a été réalisée auprès de 81 étudiants dans un cours d'introduction à la psychologie et porte sur la validité de l'échelle. La validité discriminante est évaluée en fonction de la notion de désirabilité sociale, telle que mesurée par l'échelle de Crowne et Marlowe (1964), de la croyance dans le lieu de contrôle interne ou externe, mesurée par l'échelle de Rotter (1966), et, enfin, de la compétence académique (score ACT). Les résultats démontrent que l'*Attributional Complexity Scale* se distingue bien de ces trois autres notions: les corrélations obtenues sont de -.12 pour la désirabilité sociale, de -.01 pour le lieu de contrôle, et de .01 en ce qui concerne la compétence académique. La validité convergente semble elle aussi assez bonne: tel que prévu, on obtient une corrélation positive ($r = .36$, $p < .001$) avec le "besoin de cognition" mesuré par l'échelle de Cacioppo et Petty (1982).

Fletcher et ses collaborateurs (1986) font aussi état de trois études qui semblent conférer à leur échelle une certaine validité externe. La première montre une différence significative entre le niveau de complexité attributionnelle d'étudiants en psychologie et celui d'étudiants en sciences ($p < .001$); c'est donc dire que le domaine d'étude est relié à la "complexité attributionnelle" des sujets, et ce, indépendamment du sexe.

Une autre étude permet de démontrer que ceux qui ont un haut niveau de complexité attributionnelle décrivent plus spontanément la personnalité d'un individu en termes de causes. Cette conclusion repose sur un échantillon de 174 étudiants et étudiantes divisés en deux groupes (selon la médiane) en fonction de leurs résultats à l'*Attributional Complexity Scale*: le chi carré ainsi obtenu est significatif à un seuil de .001. Qui plus est, il y a une corrélation significative entre le nombre de causes invoquées spontanément et le score de complexité attributionnelle ($r = .30$, $p < .001$).

Enfin, la dernière étude démontre que les gens qui ont une grande complexité attributionnelle ont tendance à faire des attributions plus complexes que les autres. Les sujets sont les mêmes que dans l'étude précédente; ils doivent maintenant répondre à un questionnaire semblable à celui utilisé par McArthur (1972) et comprenant huit événements différents à expliquer. La corrélation obtenue entre le score de complexité attributionnelle et le nombre d'événements expliqués de manière complexe est de .31 ($p < .001$): cette échelle mesure donc bien la tendance à préférer des explications ou attributions complexes plutôt que simples.

En résumé, l'échelle de Fletcher et de ses collaborateurs (1986) démontre de bonnes qualités métrologiques: sa cohérence interne, sa stabilité temporelle, sa validité discriminante et convergente, et enfin, sa validité externe sont très satisfaisantes et en font un instrument digne de confiance. D'autre part, le modèle théorique qui lui sert d'assise semble cohérent avec les plus récents développements dans le domaine des théories de l'attribution et de la cognition sociale, et permet une compréhension relativement nuancée et articulée de la notion de "complexité attributionnelle".

SECTION II

LA RÉVISION ET LA VALIDATION DE LA VERSION QUÉBÉCOISE DE L'*ATTRIBUTIONAL COMPLEXITY SCALE*

2.1 - Introduction

La notion de complexité attributionnelle et l'instrument que Fletcher et ses collaborateurs (1986) ont mis au point pour la mesurer semblent intéressants à plus d'un point de vue. Premièrement, cela permet d'introduire une nouvelle variable intermédiaire dans les recherches reliées au domaine de l'attribution; il est alors possible d'expliquer pourquoi certaines personnes sont capables, lorsque la situation l'exige, d'inférences et de jugements plus nuancés et plus complexes, et pourquoi aussi certains semblent moins sujets aux divers biais attributionnels qui caractérisent l'homme de la rue.

Outre cet intérêt heuristique, il est facile d'imaginer les multiples applications possibles de l'*Attributional Complexity Scale* dans les domaines de la formation et de l'intervention à caractère psychologique: cet instrument permet, par exemple, de comparer le niveau de complexité attributionnelle de diverses catégories d'acteurs, de choisir des moyens d'intervention qui tiennent mieux compte de cette variable, d'évaluer les effets de ces pratiques au niveau cognitif, etc.

Dans le contexte pédagogique décrit plus tôt, le concept de complexité attributionnelle a l'avantage de définir de façon précise et intégrée la nature des changements qu'il faut susciter pour amener chez les étudiants et étudiantes une meilleure compréhension du comportement humain. L'instrument permet, quant à lui, d'évaluer le niveau atteint par les étudiants et étudiantes et, indirectement, l'impact des cours et des programmes reliés aux sciences du comportement.

Tout récemment, une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal (Lussier *et al.*, 1988) a mis au point une version canadienne-française de l'*Attributional Complexity Scale*. Leur étude suggère que cette version possède sensiblement les mêmes caractéristiques que l'instrument original sur le plan de la structure factorielle et de la consistance interne. Ils démontrent en outre que, comme dans sa version originale, l'adaptation en langue française se distingue bien de la tendance à produire des réponses socialement désirables.

Malgré ses qualités métrologiques, cette version semblait pouvoir être améliorée: certains énoncés pouvaient être encore plus fidèles au texte original, et il était aussi possible d'améliorer la qualité linguistique de l'ensemble de l'échelle. D'autre part, comme les travaux de cette équipe (Lussier *et al.*, 1988) n'avaient porté que sur l'homogénéité et la validité discriminante de leur version, il apparaissait opportun de pousser l'analyse aux niveaux de la validité et de la fidélité.

La présente section porte sur la révision et la validation de la version québécoise de l'*Attributional Complexity Scale*[1]. Il s'agissait donc de la réviser et de la corriger, mais aussi de s'assurer que la nouvelle version possédait des caractéristiques similaires à la version originale aux plans de l'homogénéité, de la validité convergente et discriminante, et de la stabilité temporelle.

2.2 - Méthodologie

Instruments de mesure

Échelle de complexité attributionnelle.

Le travail de révision et de correction de l'*Échelle de complexité attributionnelle* a été réalisé par un comité de trois personnes[2]. Dans un premier temps, une nouvelle traduction a été faite à partir de la version originale. La première règle qui a guidé le comité dans ce travail concernait la fidélité par rapport au texte original. Tout en respectant les règles de base de la langue française, la traduction de chacun des énoncés devait être la plus littérale possible: il s'agissait d'avoir un énoncé en langue française qui permettrait à un éventuel traducteur de retrouver la forme anglaise originale.

Dans un deuxième temps, il a fallu comparer cette nouvelle version avec celle de Lussier et ses collaborateurs (1988) et choisir les items définitifs. Les critères qui ont guidé ce choix étaient de deux ordres: la fidélité par rapport à la version originale et la qualité de la langue. Le lecteur trouvera un exemplaire de cette nouvelle version de l'échelle à l'annexe A du présent rapport.

Comme dans sa forme originale, l'échelle est intitulée "Questionnaire sur la perception des gens" et est présentée comme un instrument visant à "examiner les différentes façons de penser des gens à propos d'eux-mêmes et des autres personnes". La consigne insiste sur le fait qu'il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses et qu'il s'agit simplement d'indiquer son "degré d'accord ou de désaccord avec chacun des 28 énoncés".

Les répondants sont invités à encercler, pour chacune de leurs réponses, le chiffre approprié sur une échelle en sept points: -3 = fortement en désaccord, -2 = modérément en désaccord, -1 = légèrement

---

[1] C'est avec la permission de Lussier et ses collaborateurs (1988) que la présente révision a été réalisée.

[2] L'auteur tient à remercier Mesdames Michelle Brochu et Monique Tremblay, professeures au département de psychologie, pour leur précieuse collaboration à cette étape.

en désaccord, 0 = ni en accord ni en désaccord, +1 = légèrement en accord, +2 = modérément en accord, +3 = fortement en accord.

L'échelle est précédée d'une section intitulée "Renseignements généraux" (voir l'annexe A) comportant six questions. La première invite le répondant à indiquer un code d'identification, soit les quatre derniers chiffres de son numéro de téléphone personnel. Les questions suivantes portent respectivement sur le sexe, le programme en cours, le nombre de sessions complétées, le nombre de cours de psychologie déjà suivis au niveau collégial et la moyenne générale obtenue à la dernière session. Il faut cependant noter que les étudiants et étudiantes qui en étaient à leur première session étaient invités à ignorer ces deux dernières questions.

Échelle du besoin de cognition.

La deuxième échelle utilisée est une adaptation, en langue française, de la forme abrégée du *Need for Cognition Scale* (Cacioppo *et al.*, 1984). Il s'agit là d'un instrument qui a pour but de mesurer la tendance individuelle à s'engager et à trouver du plaisir dans la réflexion et la solution de problèmes.

Cette forme abrégée comporte 18 énoncés; les répondants doivent indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chacun de ces items sur une échelle en neuf points, allant de -4 (très fortement en désaccord) à +4 (très fortement d'accord). Selon les auteurs (Cacioppo *et al.*, 1984) l'analyse factorielle permet d'identifier un facteur principal qui explique 37% de la variance et le coefficient alpha de cette version abrégée est de .90.

Une traduction de cette échelle a été réalisée par le même comité que précédemment pour les fins de la présente étude. Une évaluation sommaire des qualités métrologiques de cette version suggère que celle-ci possède une homogénéité comparable à celle de la version originale: l'analyse factorielle indique l'existence d'un facteur principal qui explique 32.2% de la variance, avec une eigenvalue de 5.8, alors que le coefficient de consistance interne (alpha) est de .87.

Les 18 énoncés qui composent cette version française du *Need for Cognition Scale* (Cacioppo *et al.*, 1984) sont présentés à l'annexe B, alors que les corrélations item/total et les indices de saturation de chacun des énoncés sont présentés à l'annexe C.

Échantillons et procédure

La présente recherche a été effectuée auprès de la clientèle étudiante du collège François-Xavier-Garneau et impliquait deux échantillons distincts. Ces deux échantillons serviront aussi de base aux analyses qui seront présentées dans les sections suivantes du présent rapport.

Le premier échantillon est constitué de 236 étudiants et étudiantes inscrits à divers cours de psychologie, alors que le second est constitué de 280 étudiants et étudiantes issus de divers cours de philosophie. Comme ce deuxième échantillon devait aussi permettre des analyses quant aux caractéristiques de la clientèle, il a été élaboré par la méthode des quotas selon les critères "niveau scolaire" et "programme de formation".

Au début de la session d'automne 1988, les étudiants et étudiantes de ces deux échantillons ont été invités à remplir l'*Échelle de complexité attributionnelle*. Dans le cas de l'échantillon I, cette opération a eu lieu durant la deuxième semaine de cours, alors que, dans le cas de l'échantillon II, elle s'est déroulée durant les cinquième et sixième semaines.

Les étudiants et étudiantes de l'échantillon I ont été invités, trois semaines plus tard, à remplir l'*Échelle du besoin de cognition*, puis, à l'avant dernière semaine de la session, à remplir de nouveau l'*Échelle de complexité attributionnelle*. Les modalités de présentation de cette dernière étaient les mêmes que lors de la première étape, à la différence que, cette fois, la consigne les invitait à répondre "comme si ce questionnaire était nouveau" pour eux. Comme les répondants devaient indiquer, à chacune de ces occasions, un code d'identification et que chacun des groupes-cours portait un numéro, il était possible d'identifier les données provenant d'un même individu tout en protégeant l'anonymat.

2.3 - Résultats et discussion

L'homogénéité

Dans le cadre des analyses concernant l'homogénéité de la nouvelle version de l'échelle, les deux échantillons ont été regroupés. C'est donc dire que celles-ci portent sur les 516 étudiants et étudiantes qui ont participé à la première étape.

Structure factorielle et consistance interne

L'analyse factorielle des données ainsi recueillies fait ressortir un facteur principal qui permet d'expliquer 22.2 % de la variance, avec une eigenvalue de 6.2. Les huit autres facteurs identifiés ne permettent d'expliquer, quant à eux, que moins de 6% de la variance totale avec des eigenvalues inférieures à 1.7.

Le tableau I permet de remarquer que presque tous les items ont des niveaux de saturation satisfaisants par rapport au facteur principal; seuls les énoncés 5 et 25 semblent un peu plus faibles à ce niveau, avec des indices de saturation de .04 et .09.

L'analyse de la consistance interne confirme les résultats concernant la structure factorielle de l'échelle: le coefficient alpha obtenu ici est de .85. En plus, comme on peut le constater au tableau I, les corrélations item/total sont toutes positives et moyennement élevées. Cependant, les items 5 et 25 montrent encore une fois une certaine faiblesse: leurs corrélations avec le total corrigé sont respectivement de .05 et .06.

Lorsqu'on compare ces deux énoncés avec ceux de la version originale ou avec ceux qui faisaient partie de la version de Lussier et de ses collaborateurs (1988), tout porte à croire que les différences obtenues au niveau des qualités métriques pourraient être attribuées en partie à la nature de l'échantillon utilisé ici.

De façon générale, ces résultats concernant l'homogénéité sont tout de même très satisfaisants. Ceux-ci se comparent très bien à ceux de Fletcher et de ses collaborateurs (1986): avec un échantillon de 289 étudiants et étudiantes de l'Université de l'État d'Illinois, ceux-ci obtenaient un coefficient alpha de .85, et l'analyse factorielle laissait apparaître un facteur principal expliquant 21.4% de la variance, avec une eigenvalue de 6.0. Cela ne fait que confirmer l'hypothèse que l'échelle mesure bien une seule dimension.

Il convient de remarquer que, sur le plan de l'homogénéité, cette version ne semble pas présenter d'avantage par rapport à celle de Lussier et ses collaborateurs (1988): ceux-ci rapportaient des résultats à peu près semblables, soit un coefficient alpha de .84 et un facteur principal expliquant 19.9% de la variance (eigenvalue de 5.6) avec un échantillon de 129 étudiants et étudiantes en psychologie.

Tableau 1

Moyenne, écart-type, saturation et corrélation item/total de chacun des items de l'*Échelle de complexité attributionnelle*.

Items de l'échelle	M	E-T	Sat.	I/T
1. Je ne me soucie habituellement pas d'analyser et d'expliquer le comportement des gens.*	1.0	1.7	.49	.42
2. Dès que j'ai déterminé une cause au comportement d'une personne, je n'en cherche généralement pas d'autres.*	0.7	1,7	.45	.39
3. Je crois qu'il est important d'analyser et de comprendre nos propres processus de pensée.	2.2	1.1	.48	.42
4. Je réfléchis beaucoup à l'influence que j'ai sur le comportement d'autrui.	1.2	1.5	.41	.33
5. J'ai découvert que les relations entre les attitudes, les croyances et les traits de caractère d'une personne sont généralement simples et claires.*	0.9	1.8	.04	.05
6. Si je vois des gens se comporter d'une manière vraiment étrange ou inhabituelle, j'attribue généralement cela au fait que ce sont des gens étranges ou bizarres et je ne me soucie pas de trouver d'autres explications.*	1.4	1.8	.53	.47
7. J'ai beaucoup réfléchi aux antécédents familiaux et à l'histoire personnelle des gens qui m'entourent de manière à comprendre pourquoi ils sont le genre de personnes qu'ils sont.	0.2	1.9	.49	.43
8. Je n'ai pas de plaisir à m'impliquer dans des discussions où l'on traite des causes du comportement des gens.*	1.5	1.9	.54	.46
9. Je me suis aperçu(e) que les causes du comportement des gens sont généralement plus complexes que simples.	1.6	1.6	.29	.27
10. Je m'intéresse beaucoup à la façon dont fonctionne ma pensée lorsque je porte des jugements sur des personnes ou que j'attribue des causes à leurs comportements.	0.9	1.6	.55	.47
11. Je réfléchis très peu aux différentes façons dont les gens s'influencent les uns les autres.*	1.0	1.7	.58	.50
12. J'ai constaté que pour comprendre la personnalité ou le comportement d'une personne, il est important de savoir comment les attitudes, les croyances et les traits de caractère de cette personne sont interreliés.	1.5	1.4	.38	.31
13. Quand j'essaie d'expliquer le comportement d'autrui, je me concentre sur la personne et ne me soucie pas trop de tous les facteurs extérieurs qui pourraient avoir une influence.*	1.5	1.7	.41	.36

Tableau 1 (suite)

Items de l'échelle	M	E-T	Sat.	VT
14. J'ai souvent constaté que la principale cause du comportement d'une personne se situe loin dans le passé.	1.0	1.7	.21	.18
15. J'ai beaucoup de plaisir à analyser les raisons ou les causes du comportement des gens.	1.0	1.7	.70	.63
16. Je trouve généralement que les explications compliquées du comportement des gens apportent plus de confusion que d'aide.*	0.0	1.7	.26	.23
17. Je me préoccupe peu de la façon dont fonctionne ma pensée dans le processus de compréhension ou d'explication du comportement des gens.*	1.0	1.7	.58	.49
18. Je réfléchis très peu à l'influence que les autres ont sur mon comportement.*	1.6	1.7	.52	.44
19. J'ai beaucoup réfléchi à la façon dont diverses parties de ma personnalité en influencent d'autres (ex. les croyances agissant sur les attitudes, ou les attitudes agissant sur les traits de caractère).	.9	1.6	.48	.40
20. Je réfléchis beaucoup à l'influence que la société a sur les autres gens.	1.5	1.5	.62	.54
21. Lorsque j'analyse le comportement d'une personne, je constate souvent que les causes forment une chaîne dans le temps qui remonte parfois à des années.	1.5	1.4	.43	.38
22. Je ne m'intéresse pas vraiment au comportement humain.*	2.0	1.5	.71	.63
23. Je préfère les explications simples aux explications complexes du comportement des gens.*	-0.3	2.0	.40	.36
24. Lorsque les raisons que je donne à mon propre comportement sont différentes de celles données par quelqu'un d'autre, cela m'amène souvent à réfléchir aux processus de pensée qui conduisent à mes explications.	1.3	1.5	.43	.36
25. Je crois que pour comprendre une personne, il faut comprendre les gens avec qui cette personne est en étroite relation.	1.0	1.7	.09	.06
26. J'ai tendance à juger le comportement des gens selon les apparences et à ne pas me préoccuper des causes internes de leurs comportements (ex. attitudes, croyances, etc.).*	0.7	2.0	.38	.33
27. Je réfléchis beaucoup à l'influence que la société a sur mon comportement et ma personnalité.	1.2	1.6	.55	.46
28. J'ai très peu réfléchi à mes propres antécédents familiaux et à mon histoire personnelle pour comprendre pourquoi je suis le genre de personne que je suis.*	1.0	2.0	.43	.38

* Items renversés pour fin de calcul du score global

Tableau 2

Consistance interne et corrélations entre les sept dimensions de l'*Échelle de complexité attributionnelle*.

Dimensions	Consistance interne (alpha)	Dimensions 1	2	3	4	5	6	7
1 - Motivation et intérêt (items 1, 8, 15 et 22)	.73							
2 - Explications complexes (items 2, 9, 16 et 23)	.40	.47						
3 - Métacognition attributionnelle (items 3, 10, 17 et 24)	.64	.52	.34					
4 - Causes interactionnelles (items 4, 11, 18 et 25)	.44	.42	.27	.41				
5 - Causes internes abstraites (items 5, 12, 19 et 26)	.19	.39	.36	.33	.31			
6 - Causes externes abstraites (items 6, 13, 20 et 27)	.60	.54	.39	.45	.51	.47		
7 - Causes externes passées (items 7, 14, 21 et 28)	.56	.41	.29	.36	.29	.34	.35	
Score total	.85	.79	.64	.70	.66	.64	.77	.64

Note: les corrélations entre les dimensions sont toutes significatives à un seuil de .001

Les dimensions de l'échelle

La question est maintenant de savoir dans quelle mesure chacune des sept dimensions qui ont servi à construire l'échelle participe à la définition et à la mesure de la notion de complexité attributionnelle. Les quatre items qui réfèrent à chacune des sept dimensions de l'échelle ont donc été additionnés entre eux de façon à avoir un score pour chacune. Le tableau 2 présente des données concernant la consistance interne de chacune de ces dimensions et les relations qu'elles entretiennent avec les autres et avec le score global.

Les coefficients alpha varient ici de .19 à .73, ce qui indique une consistance interne plutôt variable d'une dimension à l'autre. Il faut cependant souligner que le nombre restreint d'items dans chacune des dimensions peut expliquer en grande partie ce phénomène. Si on exclue la dimension 5 (causes internes abstraites), ceux-ci vont de .40 à .73; cela se compare assez bien aux résultats obtenus avec la version originale, soit des coefficients alpha allant de .39 à .68 (Fletcher *et al.*, 1986).

La deuxième chose à remarquer concerne les corrélations entre les dimensions elles-mêmes: comme dans le cas de la version originale, elles sont toutes positives et significatives à un seuil de .001. Il en est de même des corrélations entre chacune des dimensions et le score global: elles sont toutes positives et modérément élevées (de .64 à .79). Cela semble donc indiquer que chacune des dimensions est effectivement reliée aux autres et participe à la définition et à la mesure de la complexité attributionnelle. C'est probablement là une légère amélioration par rapport à la version française antérieure (Lussier *et al.*, 1988): cette dernière ne permettait pas de retrouver des corrélations significatives entre toutes les dimensions de l'échelle.

La validité discriminante

Cette sous-section porte sur la validité discriminante de l'échelle et a pour but de s'assurer que, comme dans sa version originale (Fletcher *et al.*, 1986), celle-ci se distingue bien du rendement académique. A cette fin, seuls les étudiants et étudiantes de l'échantillon II qui en étaient à leur troisième session ont été retenus (n = 147). Ils proviennent donc des divers programmes offerts au Collège, mais ont tous le même niveau scolaire.

Il faut se rappeler ici que, lors de la première étape, l'échelle était précédée de quelques questions générales. Une de celles-ci portait sur le rendement académique: les répondants devaient indiquer, sur une échelle en sept points (allant de "60% ou moins" à "de plus de 85%"), leur moyenne générale à la dernière session.

Les résultats indiquent une absence de corrélation (r = -.01, *n.s.*) entre le score obtenu à l'*Échelle de complexité attributionnelle* et la moyenne générale obtenue à la dernière session. En d'autres mots, le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes semble tout à fait indépendant de leur rendement académique.

Cela rejoint l'étude de Fletcher et ses collaborateurs (1986) au sujet de la relation entre la complexité attributionnelle et la compétence académique: ceux-ci observent une absence de relation (r = .01, n.s.) entre le score de complexité attributionnelle et le score ACT (American College Tests) chez des étudiants et étudiantes (n = 81) inscrits à un cours d'introduction à la psychologie.

Encore faut-il remarquer que la variable n'est cependant pas la même dans les deux cas: le score ACT évalue en fait l'aptitude pour les études ou, en d'autres mots, la compétence académique, alors que, dans la présente étude, il s'agissait plutôt du rendement académique pendant une session particulière. Malgré cette différence, les résultats obtenus dans l'un et l'autre cas sont très semblables. Cela semble

indiquer que l'échelle a une bonne validité discriminante en ce qui concerne cette dimension, mais aussi que la présente version est, sur ce plan, comparable à la version originale.

La validité convergente

Tel que prédit par les auteurs (Fletcher *et al.*,1986), la version originale de l'échelle était positivement corrélée avec le besoin de connaître et d'expliquer. Il semble donc opportun de s'assurer que la présente version est elle aussi reliée à cette dimension.

Seuls les étudiants et étudiantes de l'échantillon I qui ont répondu à l'*Échelle de complexité attributionnelle* et, trois semaines plus tard, à l'*Échelle du besoin de cognition* ont été retenus ici (n = 204). Les résultats indiquent une relation positive et significative (r = .50, p < .001) entre les scores obtenus à chacune de ces deux échelles.

Cela rejoint les résultats de Fletcher et ses collaborateurs (1986) qui indiquaient, dans ce cas, une corrélation positive (r = .36, p < .001) avec la forme standard du *Need for Cognition Scale* (Cacioppo et Petty, 1982). C'est donc dire que, en dépit du fait que l'instrument consistait ici en une adaptation de la forme abrégée du *Need for Cognition Scale* (Cacioppo *et al.*, 1984), les résultats obtenus sont similaires. Cela suggère que la présente version possède, sous ce rapport, une validité convergente comparable à la version originale.

Un autre élément qui semble intéressant ici concerne la relation entre le besoin de cognition et le rendement académique. Fletcher et ses collaborateurs (1986) remarquent que plus les scores obtenus au *Need for Cognition Scale* (Cacioppo et Petty, 1982) sont élevés, plus les indices de compétence académique (scores ACT) sont élevés aussi (r = .2, p < .05), mais que ces derniers ne sont cependant pas en corrélation avec les scores de complexité attributionnelle. Selon eux, cela semble indiquer que leur échelle mesure une dimension différente de celle qu'on définit comme le "besoin de cognition".

Or cette même relation peut être observée dans la présente étude: alors que les scores obtenus à l'*Échelle de complexité attributionnelle* ne montrent pas de corrélation avec les mesures de rendement académique, ces dernières sont par ailleurs positivement corrélées avec les scores obtenus à l'*Échelle du besoin de cognition* (r = .67, p < .001). Ces résultats renforcent donc l'hypothèse selon laquelle ces deux échelles, même si elles sont reliées entre elles, ne mesurent tout de même pas la même dimension.

La stabilité temporelle

Les auteurs de la version originale (Fletcher *et al.*, 1986) affirment que leur échelle a une bonne stabilité temporelle. Comme leur étude ne porte que sur une courte période (18 jours), il est apparu opportun d'évaluer la stabilité à long terme de la présente version.

C'est pourquoi les étudiants et étudiantes de l'échantillon I ont été invités à remplir l'*Échelle de complexité attributionnelle* en deux occasions, soit durant la deuxième semaine de la session, puis durant la quatorzième semaine de cours. Pour les fins de la présente analyse, seuls les répondants présents à ces deux occasions ont été retenus (n = 185).

Les résultats indiquent une corrélation test-retest de .67 ($p < .001$) après une période de plus de dix semaines. Cela semble acceptable si on le compare au .80 obtenu par Fletcher et ses collaborateurs (1986), après seulement 18 jours. Par ailleurs, cela permet aussi de penser que la complexité attributionnelle constitue une dimension cognitive suffisamment stable et définie pour être mesurée avec une certaine confiance.

2.4 - Synthèse et conclusion

Ce volet de la présente recherche avait pour but de réviser et de valider la version québécoise de l'*Attributional Complexity Scale*. Les résultats semblent indiquer que cette version revue et corrigée possède une bonne homogénéité: sa structure factorielle et sa consistance interne sont semblables à celles de la version originale. En outre, les diverses dimensions qui la composent sont toutes reliées entre elles de manière significative.

Comme dans sa version originale, l'échelle se distingue bien du rendement académique et montre, par ailleurs, une relation avec le "besoin de cognition". Sa stabilité temporelle semble acceptable et supporte la comparaison avec l'échelle originale.

Le tableau 3 présente de façon synthétique l'ensemble de ces résultats de même que ceux obtenus avec la version originale (Fletcher *et al.*, 1986) et avec la première adaptation en langue française (Lussier et al., 1988).

Tableau 3

Comparaison des caractéristiques métrologiques des trois versions de l'échelle.

	présente version	Fletcher *et al.* 1986	Lussier *et al.* 1988
Homogénéité			
consistance interne (alpha)	.85	.85	.84
% de variance expliquée et eigenvalue	22.2% 6.2	21.4% 6.0	19.9% 5.6
corrélations entre les dimensions	r = de .27 à .79 ($p < .001$)	r = de .25 à .47 ($p < .001$)	r = de .13 à .49
Validité convergente et discriminante			
corrélation avec le besoin de cognition	r = .50	r = .36	—
corrélation avec le rendement académique	r = -.01	r = .01	—
corrélation avec la désirabilité sociale	—	r = -.12	r = -.05 et .11
Stabilité temporelle			
corrélation test-retest	.67	.80	—

La similarité des résultats obtenus avec la présente version de l'échelle et ceux rapportés par les auteurs de la version originale permet de penser que ces deux versions sont à toute fin pratique à peu près équivalentes. Cela constitue en quelque sorte une preuve supplémentaire de la justesse de cette échelle, aussi bien que du concept même de "complexité attributionnelle".

Par ailleurs, le tableau 3 permet aussi de constater que, mis à part l'aspect linguistique, la présente version ne semble pas présenter d'avantage majeur par rapport à celle proposée par Lussier et ses collaborateurs (1988). Tout au plus, peut-on remarquer que les relations entre les sept dimensions de l'échelle sont ici toutes positives et significatives ($p < .001$), alors que ce n'était pas le cas avec la version de l'équipe de Montréal (Lussier *et al.*, 1988).

La présente étude a cependant permis de pousser l'analyse aux niveaux de la stabilité temporelle et de la validité discriminante et convergente de cette adaptation française de l'échelle et de montrer qu'elle présentait des caractéristiques analogues à celles rapportées par les auteurs de la version originale.

Cela semble indiquer que l'instrument proposé ici mesure bien la même dimension que son homologue de langue anglaise.

Par ailleurs, l'étude de Lussier et ses collaborateurs (1988) a permis de s'intéresser à un des aspects de la validité discriminante qui, malgré son importance, a été volontairement ignoré ici: la désirabilité sociale. Ceux-ci démontrent que les scores obtenus à l'*Échelle de complexité attributionnelle* ne sont pas en corrélation avec la tendance des sujets à répondre de manière socialement désirable; en effet ils obtiennent des corrélations de .11 et -.05 avec chacune des deux sous-échelles du BIDR (Paulhus, 1984). Comme on peut le constater, leurs résultats rejoignent ceux de Fletcher et ses collaborateurs (1986) qui pourtant n'avaient pas utilisé le même instrument pour mesurer la tendance à se comporter de façon socialement désirable.

SECTION III

LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DU NIVEAU COLLÉGIAL

3.1 - Introduction

Ce troisième volet de la recherche a pour but de fournir des données de base sur une dimension particulière de la formation collégiale: la complexité attributionnelle. Plus concrètement, il s'agit d'identifier et de comparer le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes en fonction de leur sexe, de leur programme de formation et de leur niveau d'étude. Cela devrait permettre une compréhension plus large et plus nuancée de cette dimension de la formation au niveau collégial, et la formulation de nouvelles hypothèses de recherche plus précises sur le sujet.

Les hypothèses qui sont à la base de la présente étude sont essentiellement inspirées des travaux réalisés par Fletcher et ses collaborateurs (1986). Comme on pourra le constater, celles-ci tentent cependant d'élargir et de nuancer leurs conclusions.

Une de leurs études suggère que les femmes ont, en général, un niveau de complexité attributionnelle plus élevé que les hommes. Quoique cette étude avait d'abord pour but d'examiner les qualités métrologiques de leur instrument, leurs données permettent néanmoins de montrer que les scores obtenus par les femmes (n = 184) sont significativement plus élevés ($p < .001$) que ceux obtenus par les hommes (n = 105).

Dans une autre de leurs études, portant cette fois sur la validité de l'échelle, ils s'intéressent à la variable "programme de formation": leur hypothèse prévoit que les étudiants et étudiantes en psychologie auront un plus haut niveau de complexité attributionnelle que leurs collègues en sciences. Cette hypothèse s'appuie sur les idées développées par divers auteurs (Crocker *et al.*, 1984; Fiske et Taylor, 1984) au sujet des schèmes des experts: ceux-ci devraient être plus complexes parce qu'ils sont basés sur une plus riche expérience et une meilleure connaissance du domaine.

Leur étude porte sur 59 étudiants et étudiantes en psychologie et 35 autres en sciences. L'analyse de variance permet de montrer l'existence d'une différence significative ($p < .001$) en faveur du premier groupe; d'autre part, comme dans l'étude précédente, les femmes semblent avoir un niveau de complexité attributionnelle plus élevé que les hommes. Il faut cependant remarquer que cette dernière différence n'est pas significative, et que l'interaction entre les variables "sexe" et "programme de formation" n'est pas significative non plus.

3.1 - Introduction

Ce troisième volet de la recherche a pour but de fournir des données de base sur une dimension particulière de la formation collégiale: la complexité attributionnelle. Plus concrètement, il s'agit d'identifier et de comparer le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes en fonction de leur sexe, de leur programme de formation et de leur niveau d'étude. Cela devrait permettre une compréhension plus large et plus nuancée de cette dimension de la formation au niveau collégial, et la formulation de nouvelles hypothèses de recherche plus précises sur le sujet.

Les hypothèses qui sont à la base de la présente étude sont essentiellement inspirées des travaux réalisés par Fletcher et ses collaborateurs (1986). Comme on pourra le constater, celles-ci tentent cependant d'élargir et de nuancer leurs conclusions.

Une de leurs études suggère que les femmes ont, en général, un niveau de complexité attributionnelle plus élevé que les hommes. Quoique cette étude avait d'abord pour but d'examiner les qualités métrologiques de leur instrument, leurs données permettent néanmoins de montrer que les scores obtenus par les femmes (n = 184) sont significativement plus élevés (p < .001) que ceux obtenus par les hommes (n = 105).

Dans une autre de leurs études, portant cette fois sur la validité de l'échelle, ils s'intéressent à la variable "programme de formation": leur hypothèse prévoit que les étudiants et étudiantes en psychologie auront un plus haut niveau de complexité attributionnelle que leurs collègues en sciences. Cette hypothèse s'appuie sur les idées développées par divers auteurs (Crocker *et al.*, 1984; Fiske et Taylor, 1984) au sujet des schèmes des experts: ceux-ci devraient être plus complexes parce qu'ils sont basés sur une plus riche expérience et une meilleure connaissance du domaine.

Leur étude porte sur 59 étudiants et étudiantes en psychologie et 35 autres en sciences. L'analyse de variance permet de montrer l'existence d'une différence significative (p < .001) en faveur du premier groupe; d'autre part, comme dans l'étude précédente, les femmes semblent avoir un niveau de complexité attributionnelle plus élevé que les hommes. Il faut cependant remarquer que cette dernière différence n'est pas significative, et que l'interaction entre les variables "sexe" et "programme de formation" n'est pas significative non plus.

Cela nous amène à poser trois questions en ce qui concerne la population étudiante du Cégep. Premièrement, le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes diffère-t-il d'un programme à l'autre? Deuxièmement, ce niveau de complexité attributionnelle semble-t-il se développer davantage dans certains programmes que dans d'autres? Et, enfin, trouve-t-on ici la même différence entre les deux sexes?

Dans le but de répondre à ces questions, les trois hypothèses suivantes seront mises à l'épreuve:

1) le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes inscrits à des programmes de formation relié aux sciences du comportement est plus élevé que celui de la clientèle des autres programmes,

2) dans les programmes reliés aux sciences du comportement, le niveau de complexité attributionnelle est plus élevé chez les étudiants et étudiantes en fin de programme que chez ceux et celles qui en sont au début,

3) de façon générale, les étudiantes du niveau collégial ont un plus haut niveau de complexité attributionnelle que leurs confrères.

3.2 - Méthodologie

L'échantillon de la présente étude est composé de 290 étudiants et étudiantes du collège François-Xavier-Garneau qui ont été contactés par le biais de divers cours de philosophie, au début de la session d'automne 1988. Il s'agit, en fait, de l'échantillon II qui a été décrit à la section précédente.

Comme la passation du questionnaire dans les cours de psychologie (échantillon I) a eu lieu avant celle effectuée dans ce deuxième échantillon, ceux et celles qui avaient déjà répondu au questionnaire ont été invités à n'y indiquer que leur code d'identification (les quatre derniers chiffres de leur numéro de téléphone). Les données provenant des dix répondants qui étaient dans ce cas ont donc été transférées de l'échantillon I à l'échantillon II.

Comme la présente étude portait à la fois sur la différence entre les sexes et sur diverses comparaisons entre programmes ou familles de programmes, notre échantillon devait nous permettre de porter des jugements aussi bien sur ces divers groupes d'étudiants et étudiantes que sur l'ensemble des répondants. L'échantillon a donc été élaboré par la méthode des quotas, selon les variables "programme de formation" et "niveau scolaire".

Tableau 4

Population réelle (N) et nombre de répondants (n) selon le programme et le niveau scolaire.

Programme*	Niveau I		Niveau II	
	n	N	n	N
Sciences (200.01)	36	360	36	367
Science humaines (300.10 et 300.11)	46	464	49	490
Sciences administratives (400.01)	17	164	28	275
Techniques biologiques (111.00, 144.00 et 180.00)	10	102	18	181
Techniques humaines (310.01 et 310.02)	12	122	12	121
Techniques administratives (410.00 et 412.02)	14	136	11	107
Autres (310.03, 393.00, 420.00, 570.03 et 600.01)	0	255	0	200

* les numéros des programmes sont entre parenthèses

La première de ces variables comprend six niveaux: 1) Sciences, 2) Sciences humaines (avec ou sans mathématiques), 3) Sciences de l'administration, 4) Techniques biologiques (hygiène dentaire, réadaptation et techniques infirmières), 5) Techniques humaines (intervention en délinquance et techniques policières), et, enfin, 6) Techniques administratives (techniques administratives et de bureau).

La seconde variable porte sur le nombre de sessions déjà réalisées au niveau collégial, laquelle comportait, au départ, six différents niveaux. Étant donné le très petit nombre de répondants à certains niveaux de cette variable, nous avons décidé de ne retenir ici que les répondants qui étaient en première ou en troisième session. C'est donc dire que les étudiants et étudiantes qui sont en troisième année dans les divers programmes professionnels ne sont pas représentés ici.

Le tableau 4 présente le nombre d'étudiants et étudiantes à chacun des niveaux de ces variables ainsi que le nombre de répondants retenus dans chacune de ces catégories. Comme on peut le remarquer, le nombre de répondants dans chacune des cellules constituées par le croisement des deux variables équivaut à 10% de leur population réelle. Ce tableau permet aussi de constater qu'une petite partie de la population n'est pas représentée dans le présent échantillon: en effet, la catégorie "Autres", qui regroupe les étudiants et étudiantes de Lettres, Techniques juridiques, Techniques de la documentation, Informatique et Aménagement d'intérieurs, a été éliminée du présent échantillon, en raison de leur petit nombre et de la moins grande pertinence, dans leur programme, de la dimension étudiée ici.

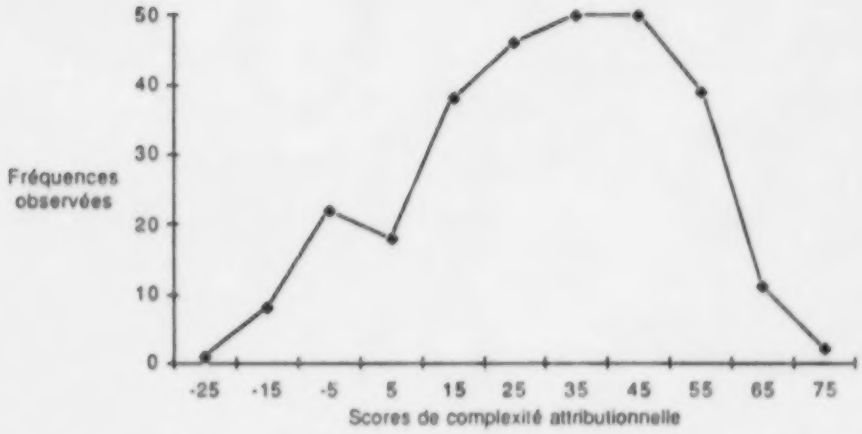

Fig. 2 - La répartition des scores de complexité attributionnelle chez les étudiants et étudiantes de niveau collégial (échantillon par quotas, n = 290)

3.3 - Résultats et discussion

Répartition générale

Avant de présenter les résultats concernant nos hypothèses, il convient de considérer quelques données de base sur la répartition générale des scores de complexité attributionnelle.

La moyenne des scores pour l'ensemble des répondants de notre échantillon est de 28.9, avec un écart-type de 22.5. Cette grande dispersion autour de la moyenne semble indiquer d'assez grandes variations dans notre population. L'existence d'un petit noyau de scores plus faibles nous amène par ailleurs à utiliser la médiane comme mesure de la tendance centrale: celle-ci est de 31.5, ce qui est un peu plus élevé que la moyenne obtenue.

La figure 2 présente les fréquences observées au niveau des différents scores de complexité attributionnelle. Cela permet de constater que ceux-ci couvrent une large étendue (de -25 à +75) et qu'ils semblent se répartir, sauf en ce qui concerne les scores les plus faibles, selon une courbe approximativement normale.

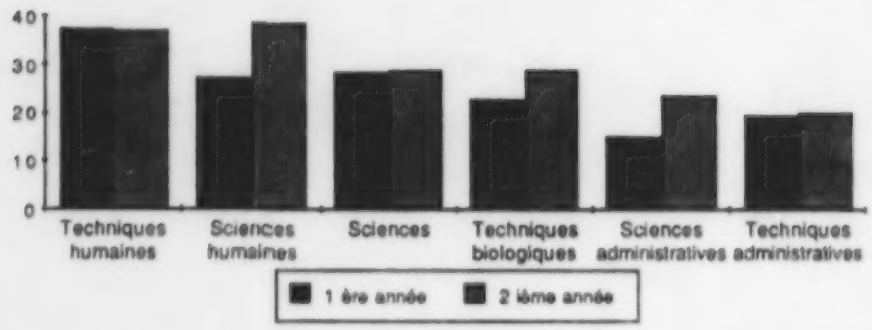

Fig. 3 - Le niveau de complexité attributionnelle selon le programme de formation et le niveau scolaire.

Programme et niveau

Examinons maintenant les résultats relatifs aux hypothèses posées. Les deux premières concernent les variables "programme de formation" et "niveau scolaire". La première prévoit un plus haut niveau de complexité attributionnelle chez les étudiants et étudiantes des programmes reliés aux sciences du comportement (Sciences humaines et Techniques humaines) que chez la clientèle des autres programmes. La seconde prédit que les étudiants et étudiantes de collège II auront un plus haut niveau de complexité attributionnelle que les étudiants et étudiantes de collège I, mais seulement dans les programmes de formation reliés aux sciences du comportement.

La figure 3 donne un aperçu de la répartition des scores en fonction des variables "programme de formation" et "niveau scolaire". Comme on peut le remarquer, les programmes de Techniques humaines et de Sciences humaines semblent avoir des niveaux de complexité attributionnelle plus élevés que les autres programmes. Par ailleurs, les différences entre les clientèles de 1ère année et de 2 ième année ne semblent assez importantes que dans le cas des programmes de Sciences humaines et de Sciences administratives.

Le tableau 5 permet un examen plus précis des mêmes phénomènes en présentant les moyennes et écart-types obtenus à chaque niveau scolaire, et ce, pour chacun des programmes de formation. La première chose qui attire l'attention concerne le grand étalement des moyennes obtenues: celles-ci varient de 15.4 à 37.7. Le même phénomène peut être observé au niveau des moyennes pondérées de chacun des programmes.

Tableau 5

La moyenne et l'écart-type des scores de complexité attributionnelle obtenus selon le type de programme et le niveau d'étude.

Programme	1ère année M	1ère année E-T	2ième année M	2ième année E-T	Moyenne pondérée
Techniques humaines	37.7	22.7	37.0	16.1	37.3
Sciences humaines	27.6	22.7	38.8	19.9	33.3
Sciences	28.6	26.7	29.2	22.9	28.9
Techniques biologiques	23.1	18.4	28.9	20.6	27.1
Sciences administratives	15.4	20.5	23.9	24.1	20.7
Techniques administratives	19.9	16.8	20.3	14.3	20.0
Moyenne pondérée	26.1		29.7		28.6

De façon générale, le niveau de complexité attributionnelle semble plus élevé dans les programmes de Techniques humaines et de Sciences humaines: leurs moyennes pondérées sont respectivement de 37.3 et 33.3, alors que celles des autres programmes sont entre 20.0 et 28.9.

Par ailleurs, l'écart entre les moyennes obtenues par chacun des deux niveaux scolaires ne semble pas aller dans le sens de la deuxième hypothèse, à savoir que ces écarts seraient plus grands dans les programmes reliés aux sciences du comportement. S'il est vrai que cela semble se confirmer dans le cas du programme de Sciences humaines, cela s'avère inexact dans le cas des Techniques humaines. Le tableau 5 permet en outre de constater que l'écart prévu entre les deux niveaux scolaires se retrouve aussi dans des programmes de formation non reliés aux sciences du comportement, soit en Sciences administratives et en Techniques biologiques.

L'analyse de variance (programme d'étude X niveau scolaire) permet d'apporter plus de précisions sur ces questions: elle indique la présence de différences significatives au niveau de la variable "programme" ($F = 3.81$, $p < .01$), mais non au niveau de la variable "niveau scolaire" ($F = 2.04$, n.s.). L'interaction entre les deux variables est par ailleurs elle aussi non significative ($F = 0.70$, n.s.). Les différences observées entre les élèves de collège I et de collège II ne sont donc pas significatives, ni globalement, ni à l'intérieur même des divers programmes.

Cela ne permet donc pas de supporter la deuxième hypothèse de la présente étude, à savoir que, dans les programmes reliés aux sciences du comportement, le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes est plus élevé en fin de programme qu'en début.

Qu'en est-il maintenant de la première hypothèse qui prévoyait, on s'en souviendra, un niveau de complexité attributionnelle plus élevé chez la clientèle des programmes reliés aux sciences du comportement que chez celle des autres programmes.

Comme l'analyse de variance indiquait la présence de différences significatives au niveau de la variable "programme", il est possible de pousser l'analyse au niveau des comparaisons multiples. Ces comparaisons a posteriori, selon la méthode de Newman-Keuls, permettent d'identifier trois différences significatives ($p < .05$) au niveau des programmes: ce sont les différences de moyennes entre Sciences humaines et Sciences administratives, entre Techniques humaines et Sciences administratives, et, enfin, entre Techniques humaines et Techniques administratives.

À strictement parler, ces résultats ne semblent pas supporter l'hypothèse selon laquelle le niveau de complexité attributionnelle serait plus élevé dans les programmes de formation reliés aux sciences du comportement. Cela ne s'avère exact, du point de vue statistique, que lorsque la comparaison implique certains programmes particuliers.

Sexe et programme

La troisième hypothèse prévoyait que, de façon générale, les étudiantes auraient un plus haut niveau de complexité attributionnelle que leurs collègues masculins. Les résultats semblent aller dans ce sens: alors que les filles obtiennent une moyenne de 31.6, celle des garçons n'est que de 23.8.

Comme les deux sexes ne sont pas représentés de façon égale dans tous les programmes et que, d'autre part, la section précédente concluait à des différences significatives au niveau des programmes de formation, il apparait opportun de s'assurer que cette différence entre les sexes n'est pas simplement due à des différences de représentation dans les différents programmes.

Une analyse de variance (sexe X programme) a donc été effectuée dans le but de savoir si il y a interaction entre ces deux variables. Pour ce faire, il a fallu exclure les étudiants et étudiantes de Techniques biologiques et de Techniques administratives, en raison de la très faible représentation des garçons dans le premier programme et des filles dans le second.

Tableau 6

Moyennes et écart-types obtenus par les hommes et les femmes pour chacune des sept dimensions de l'échelle.

Dimensions	Hommes (n = 101) M	E-T	Femmes (n = 189) M	E-T	valeur *t*
1) motivation et intérêt	3.4	6.1	5.5	4.6	-3.08**
2) explications complexes	0.8	4.8	2.2	4.0	-2.48*
3) métacognition attributionnelle	4.2	4.9	5.4	4.0	-2.17*
4) causes interactionnelles	4.5	4.7	4.7	4.0	-0.37
5) causes internes abstraites	3.4	4.4	4.4	3.3	-2.08*
6) causes externes abstraites	4.6	5.2	5.6	4.1	-1.69
7) causes externes passées	2.9	4.6	3.7	4.6	-1.37
Score global	23.8	26.1	31.6	19.8	-2.62*

* $p < .05$ ** $p < .01$

Les résultats obtenus avec cet échantillon restreint ($n = 265$) permettent de montrer l'existence de différences significatives autant au niveau de la variable "sexe" ($F = 9.0$, $p < .01$) que de la variable "programme" ($F = 3.5$, $p < .05$). L'interaction entre ces deux variables se révèle cependant non significative ($F = 1.3$, n.s.). C'est donc dire que la différence de moyennes entre les hommes et les femmes n'est pas simplement due à une différence de représentation de ceux-ci dans les divers programmes de formation.

L'hypothèse concernant l'interaction étant éliminée, il devient possible de s'interroger sur l'effet respectif des deux variables principales en utilisant, cette fois, la totalité de l'échantillon ($n = 290$). L'analyse de variance (sans interaction) révèle l'existence de différences significatives aussi bien au niveau du sexe ($F = 13.9$, $p < .001$) que du programme ($F = 4.9$, $p < .001$). C'est donc dire que, de façon générale, les étudiantes ont effectivement un plus haut niveau de complexité attributionnelle que leurs collègues masculins, et ce, indépendamment du programme de formation.

La question est maintenant de savoir quelles sont les dimensions de l'échelle qui peuvent le mieux expliquer cette différence entre les sexes. Les moyennes et écart-types obtenus à chacune de ces dimensions sont présentés, pour chacun des sexes, au tableau 6.

Même si ces données ne permettent pas de comparer les dimensions entre elles, en raison même de leur inégalité métrologique, cela permet d'estimer l'importance des différences de moyennes au niveau de chacune. Cela permet de constater que les différences entre les hommes et les femmes sont significatives au niveau des dimensions 1, 2, 3 et 5.

En d'autres mots, les étudiantes semblent plus motivées et intéressées par ce domaine, elles semblent avoir une plus grande préférence pour les explications complexes, elles semblent s'interroger plus sur les processus mentaux qui les mènent à leurs attributions, et, enfin, elles semblent avoir tendance à invoquer des causes internes plus abstraites et plus complexes du point de vue causal.

3.4 - Synthèse et conclusions

Les études rapportées par Fletcher et ses collaborateurs (1986) suggéraient deux différences principales en ce qui concerne la clientèle étudiante de l'Illinois State University. Premièrement, les femmes semblaient avoir, de façon générale, un plus haut niveau de complexité attributionnelle que les hommes, et, deuxièmement, celui-ci était plus élevé chez les étudiants et étudiantes en psychologie que chez leurs collègues en sciences.

Les résultats de la présente étude semblent aller dans le même sens, et ce, en dépit du fait que celle-ci a été réalisée dans le contexte québécois et auprès d'une clientèle de niveau collégial. Au niveau de la variable "sexe", la présente étude confirme et élargit les conclusions des premiers auteurs: les étudiantes ont, de façon générale, un plus haut niveau de complexité attributionnelle que leurs collègues masculins.

L'explication de cette différence est, par ailleurs, beaucoup moins évidente. Les auteurs (Fletcher *et al.*, 1986) se contentent de suggérer que cela ne serait que le reflet de la tendance des gens à se comporter de façon consistante avec les rôles sexuels stéréotypés ou traditionnels. Si tel était le cas, il y aurait lieu de s'interroger sur les relations qu'entretiennent les concepts de complexité attributionnelle et d'androgynie psychologique (Bem, 1974): cela permettrait de savoir si la différence observée ici est effectivement reliée à l'adhésion aux rôles sexuels traditionnels.

Les résultats de la présente étude suggèrent aussi l'existence de différences entre les clientèles des différents programmes de formation. Bien que la différence ne soit pas significative dans tous les cas, les étudiants et étudiantes en Techniques humaines et en Sciences humaines semblent avoir, de

façon générale, un plus haut niveau de complexité attributionnelle que leurs collègues des autres programmes. Cette conclusion élargit et nuance à la fois celle de Fletcher et ses collaborateurs (1986) quant à la relation entre cette dimension cognitive et le programme de formation.

L'absence de différence entre les clientèles des niveaux scolaires I et II suggère, par ailleurs, que les différences observées au niveau des programmes seraient en grande partie reliées au niveau d'intérêt et de motivation à l'égard de l'explication psychologique et n'auraient donc que peu de rapport avec la formation dispensée.

En terminant, il convient de noter une des principales limites de la présente étude: les différents programmes regroupés dans les catégories "Techniques biologiques" et "Techniques humaines" ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des programmes qu'on peut retrouver dans ces familles de programmes. Dans le cas des programmes de formation professionnelle, il faudrait donc éviter de généraliser les conclusions de la présente étude à d'autres collèges ou à l'ensemble des institutions du réseau. Il serait même opportun de traiter, dans de futures recherches, chacun de ces programmes de façon indépendante, au lieu de tenter de les regrouper par famille, tel que nous l'avons fait ici.

SECTION IV

L'ENSEIGNEMENT DE LA PSYCHOLOGIE ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE

Ce dernier volet de la recherche s'intéresse à la relation entre le développement de la complexité attributionnelle et l'enseignement de la psychologie. Deux études ont été menées, de façon concomitante, sur ce sujet: la première porte sur la relation entre le niveau de complexité attributionnelle et le nombre de cours de psychologie suivis au niveau collégial, alors que la seconde tente d'évaluer l'effet de ces cours sur cette même variable.

4.1 - Introduction

Dans un premier temps, il convient de s'interroger brièvement sur le processus par lequel la complexité attributionnelle peut se développer. Crocker et ses collaborateurs (1984) suggèrent que les divers schèmes d'une personne peuvent se modifier ou se développer de deux principales façons, soit par l'expérience, ou soit par l'exposition à de l'information inconsistante avec ses schèmes.

Dans le premier cas, les schèmes se complexifieraient de façon à pouvoir tenir compte de l'ensemble des faits ou exemples rencontrés, alors que, dans le second cas, les schèmes seraient partiellement révisés pour s'ajuster à cette nouvelle information. Selon Higgins et Bargh (1987), il y aurait alors changement dans la signification de l'information inconsistante de façon à pouvoir l'intégrer à ses schèmes (assimilation), mais il y aurait aussi changement dans les schèmes qui intégrent cette même information (accommodation).

Cela suppose cependant que le niveau de nouveauté et d'inconsistance soit modéré: en effet, les informations qui sont tout à fait inconsistantes avec les schèmes de l'individu risquent fort d'être ignorées ou discréditées, alors que celles qui montrent un trop faible niveau d'inconsistance seront tout simplement assimilées dans les schèmes existants. À l'opposé, les informations qui sont modérément inconsistantes seraient mieux retenues parce qu'elles impliquent un travail cognitif plus important de la part de la personne (Crocker *et al.*, 1984).

Certains travaux dans le domaine de la complexité cognitive (Streufert et Streufert, 1978; Streufert et Swezey, 1986) suggèrent, par ailleurs, qu'il s'agit là d'un processus très lent et qu'il convient de favoriser ce développement de deux façons différentes. La première est de fournir aux gens des dimensions déjà définies et de les amener à les utiliser dans diverses situations. La seconde consiste à les encourager à découvrir par eux-mêmes de nouvelles dimensions en les mettant en contact avec des gens et des événements multiples et différents.

Ces divers éléments permettent d'expliquer avec plus de précision comment et pourquoi l'enseignement de la psychologie peut favoriser le développement de la complexité attributionnelle. Premièrement, cet enseignement encourage les étudiants et étudiantes à explorer les dimensions psychologiques du comportement humain et à considérer de multiples situations ou cas différents. D'autre part, les diverses approches qui sont présentées témoignent de l'existence de dimensions explicatives multiples, lesquelles sont probablement souvent inconsistantes avec leurs propres schèmes.

Cela amène à poser les deux hypothèses suivantes:

1) Il y a une relation positive entre le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes et le nombre de cours de psychologie qu'ils ont suivi au niveau collégial

2) Les étudiants et étudiantes inscrits à un cours de psychologie ont une plus haut niveau de complexité attributionnelle à la fin du semestre qu'au début.

Alors que la première ne porte que sur la relation entre les deux variables et suppose une étude essentiellement descriptive, la seconde tente de mettre en lumière l'effet des cours de psychologie sur la complexité attributionnelle.

4.2 - Méthodologie

Étude 1

La première hypothèse porte sur la relation entre le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes et le nombre de cours de psychologie suivis au cégep. Dans le but d'éliminer certains biais liés au niveau scolaire et au programme, on a retenu, dans nos deux échantillons de base (voir la section II), seulement les répondants qui étaient en troisième session et qui étaient inscrits à un programme de formation générale (n = 161). C'est donc dire que, dans cet échantillon, tous ont eu la même chance de suivre, s'ils le désiraient, des cours de psychologie, et que ceux-ci n'étaient pas obligatoires.

On se rappellera qu'une des questions d'identification portait sur le nombre de cours de psychologie que l'étudiant ou l'étudiante avait déjà suivis au niveau collégial. Cette variable comportait, au départ, sept niveaux: ceux-ci allaient de "aucun cours" à "6 cours". Étant donné l'absence de répondants dans les deux derniers niveaux et le nombre restreint de répondants dans les trois niveaux précédents, ceux-ci ont été regroupés pour les fins de la présente étude. Les niveaux retenus ici sont donc "aucun cours", "1 cours" et "2 cours ou plus".

Étude 2

La deuxième hypothèse porte sur l'impact des cours de psychologie sur le niveau de complexité attributionnelle de la clientèle étudiante. Dans le cas de cette étude, c'est l'échantillon II (voir section II) qui a été utilisé parce qu'il est essentiellement constitué d'étudiants et étudiantes inscrits à des cours de psychologie.

Les répondants proviennent en fait de sept groupes-cours appartenant à six professeurs du département de psychologie qui ont accepté, sur une base individuelle et volontaire, de participer à cette étude. Ces groupes-cours ont été choisis de façon à avoir un bon éventail des divers contenus et des diverses approches pédagogiques: deux cours de "psychogenèse" (350-205), deux cours de "développement de la personne" (350-901), deux cours de "psychologie générale" (350-102) et un cours de "relations humaines" (350-914).

Les étudiants et étudiantes de ces sept groupes-cours ont été invités à remplir l'*Échelle de complexité attributionnelle* à deux reprises, soit durant les deuxième et quatorzième semaines de la session. A chacune de ces occasions, ils devaient inscrire un code d'identification personnel, soit les quatre derniers chiffres de leur numéro de téléphone. Cela permettait au chercheur de pairer les questionnaires remplis au pré-test avec ceux du post-test. Aux fins de la présente étude, seuls les répondants qui ont participé à ces deux phases ont été retenus (n = 185).

Chacun des professeurs et des professeures remettait les questionnaires complétés dans une enveloppe accompagnée d'une des cartes qui lui avait été remises au début de la session. Celles-ci portaient un numéro de 1 à 7, et avaient été distribuées au hasard. Cela permettait de distinguer les sept groupes-cours entre eux, sans que le chercheur puisse identifier le groupe-cours dont il s'agissait.

4.3 - Résultats et discussion

La relation entre le nombre de cours et le niveau de CA

Le premier ensemble de résultats présentés ici concerne essentiellement la relation entre le niveau de complexité attributionnelle et le nombre de cours de psychologie suivis au niveau collégial. La figure 4 donne un aperçu du type de relation qui semble exister entre ces deux variables. Comme on peut le constater, le niveau de complexité attributionnelle est plus élevé chez les étudiants et étudiantes qui ont suivi deux cours ou plus que chez ceux qui n'en n'ont pas suivi ou qui n'en ont suivi qu'un.

Fig. 4 - La relation entre le niveau de complexité attributionnelle et le nombre de cours de psychologie déjà suivis au niveau collégial.

D'autre part, la progression linéaire qu'on peut observer dans ce graphique semble indiquer que, de façon générale, il existe une relation positive entre le niveau de complexité attributionnelle atteint par les étudiants et étudiantes et le nombre de cours de psychologie qu'il ont suivis au niveau collégial. Mais qu'en est-il exactement?

Y a-t-il effectivement une relation positive et significative entre ces deux variables? Et si tel est le cas, est-ce vrai pour toutes les dimensions qui participent à la définition et à la mesure de la complexité attributionnelle? Pour répondre à ces questions, il convient d'examiner d'un peu plus près le détail des résultats.

Le tableau 7 présente la moyenne des scores de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes selon le nombre de cours de psychologie complétés au cégep. Ceux qui n'ont suivi aucun cours obtiennent un score moyen de 27.95, par rapport à 34.07 pour ceux qui en ont complété un, et 39.48 pour ceux qui ont suivi deux cours ou plus.

L'analyse de variance confirme l'existence de différences de moyennes significatives entre ces trois groupes ($F = 4.46$, $p < .05$). Les comparaisons multiples a posteriori selon la méthode de Newman-Keuls, avec un seuil de signification de .05, ne permettent cependant pas d'identifier des différences entre chacun de ces trois niveaux; seule la différence entre le premier et le troisième niveau de la variable est significative. C'est dire que les différences observées entre les deux premiers niveaux et entre les deux derniers pourraient, à strictement parler, être attribuées à des fluctuations d'échantillonnage.

Tableau 7

La moyenne et l'écart-type des scores de complexité attributionnelle obtenus selon le nombre de cours de psychologie déjà suivis au niveau collégial.

	n	M	E-T
aucun cours	74	27.9	21.8
un cours	43	34.1	21.0
deux cours ou plus	44	39.5	17.9

Ces résultats ne permettent donc de supporter que partiellement l'hypothèse d'une relation entre le nombre de cours de psychologie suivis et le niveau de complexité attributionnelle atteint. En fait, la relation entre les deux variables n'est apparente que lorsqu'on considère les niveaux extrêmes de la première variable.

Comme elles sont essentiellement descriptives, ces données ne permettent pas non plus d'expliquer de façon univoque la nature de cette relation. Diverses hypothèses peuvent être envisagées ici: 1) les cours de psychologie ont pour effet d'accroître le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes, 2) ceux et celles qui ont un plus haut niveau de complexité attributionnelle ont tendance à suivre plus de cours de psychologie, et 3) d'autres variables (comme la motivation, l'orientation professionnelle, les valeurs personnelles, etc.) sont à la base même de la relation observée entre ces deux variables.

Il convient cependant de remarquer que deux de ces variables sont contrôlées par le biais de l'échantillonnage: le niveau d'avancement dans le programme et le caractère obligatoire ou facultatif des cours de psychologie. En effet, comme les sujets qui ont été retenus ici sont tous en troisième session et qu'ils sont tous inscrits à des programmes de formation générale (où aucun de ces cours n'est obligatoire), il est permis de penser qu'ils ont tous eu la même possibilité de s'inscrire aux divers cours de psychologie offerts au collège et qu'ils le font de façon volontaire.

Pour mieux comprendre la nature de la relation qui semble exister entre le nombre de cours de psychologie suivis et le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes, il convient de s'interroger sur les dimensions qui peuvent le mieux rendre compte de la différence observée entre ceux qui n'ont suivi aucun cours de psychologie et ceux qui en ont suivi deux ou plus.

Tableau 8

Différences de moyennes obtenues au niveau de chacune des dimensions entre les élèves qui n'ont suivi aucun cours de psychologie et ceux qui en ont suivi deux ou plus.

Dimensions	aucun (n =74) M	E-T	2 ou plus (n =44) M	E-T	*F*
1) motivation et intérêt	4.9	5.3	7.4	4.6	6.46*
2) explications complexes	0.9	4.4	3.5	4.4	10.16**
3) métacognition attributionnelle	5.3	4.1	6.7	4.2	3.03
4) causes interactionnelles	4.9	3.9	5.2	4.5	0.15
5) causes internes abstraites	3.5	3.9	4.7	3.1	3.68
6) causes externes abstraites	5.3	4.5	6.6	3.5	2.41
7) causes externes passées	3.1	4.2	5.5	4.6	7.15**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Le tableau 8 présente les cotes moyennes obtenues par chacun de ces deux groupes pour chacune des sept dimensions de l'échelle, et la valeur *F* obtenue à chacun de ces niveaux. Même s'il n'est pas possible de comparer les dimensions entre elles, en raison même de leur inégalité métrologique, ces données permettent par ailleurs d'estimer l'importance des différences de moyennes observées au niveau de chacune.

Comme on peut le constater, ces différences ne sont statistiquement significatives que dans le cas des dimensions 1, 2 et 7. Cela donne à penser que les différences observées au niveau des scores globaux ne seraient reliées qu'à certains aspects particuliers de la notion de complexité attributionnelle, soit la motivation et l'intérêt dans ce domaine du savoir, la préférence pour des explications complexes plutôt que simples, et la tendance à inférer l'action de causes situées dans le passé.

La nature même de ces dimensions et le fait que la différence observée au niveau du score global ne soit significative qu'entre les niveaux extrêmes de la variable "nombre de cours" semblent indiquer que l'enseignement de la psychologie n'a, en fait, que peu ou pas d'effet sur le développement de la complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes.

Tableau 9

La moyenne et l'écart-type des scores de complexité attributionnelle au pré-test et au post-test, et dans chacun des groupes.

		pré-test		post-test	
Groupes	n	M	E-T	M	E-T
groupe 1	27	34.5	14.7	36.6	18.3
groupe 2	21	38.7	13.1	36.9	19.5
groupe 3	26	29.6	18.2	34.3	20.4
groupe 4	29	29.1	20.3	29.0	22.2
groupe 5	29	28.3	25.5	31.4	23.7
groupe 6	29	34.3	16.1	31.8	17.2
groupe 7	24	40.2	15.8	43.2	13.9
Ensemble	185	33.2	18.6	34.4	19.8

L'effet des cours sur le développement de la CA

Le deuxième ensemble de résultats qui seront présentés ici concerne essentiellement notre deuxième hypothèse, laquelle prévoit que les étudiants et étudiantes inscrits à un cours de psychologie auront un plus haut niveau de complexité attributionnelle à la fin du semestre qu'au début. La mise à l'épreuve de cette hypothèse permet, en fait, d'évaluer l'effet des cours de psychologie sur cette variable particulière.

Le tableau 9 présente la moyenne des scores de complexité attributionnelle obtenus dans chacun des sept groupes-cours de l'échantillon II, et ce, au début et à la fin de la session.

Deux choses peuvent être remarquées: premièrement, les données semblent indiquer des différences entre les divers groupes, et ce, autant au pré-test qu'au post-test. Deuxièmement, les différences observées au niveau de chacun des groupes n'ont ni la même importance ni la même direction: la complexité attributionnelle semble se développer dans certains de ces groupes, alors que, dans d'autres, les données suggèrent le phénomène inverse.

Tableau 10

Différences entre les moyennes au pré-test et au post-test pour chacune des dimensions de l'échelle (n = 185).

dimensions	pré-test M	pré-test E-T	post-test M	post-test E-T	*t*
1) motivation et intérêt	6.05	4.73	6.36	4.61	-1.07
2) explications complexes	2.32	4.13	2.54	4.22	-0.61
3) métacognition attributionnelle	5.77	3.77	5.35	4.30	1.55
4) causes interactionnelles	5.02	3.84	5.64	3.48	-1.92*
5) causes internes abstraites	4.02	3.59	4.47	3.54	-1.46
6) causes externes abstraites	5.95	4.19	6.00	3.97	-0.14
7) causes externes passées	4.04	4.54	4.07	4.36	-0.06

* $p < .10$

L'analyse de variance montre cependant qu'il n'y a de différences significatives ni entre ces différents groupes ($F = 1.73$, n.s.), ni entre le pré-test et le post-test ($F = 1.07$, n.s.). L'interaction entre ces deux variables est elle aussi non significative ($F = 0.77$, n.s.). C'est dire que, de façon générale, les résultats obtenus ici ne permettent pas de supporter notre deuxième hypothèse puisque le niveau de complexité attributionnelle n'est pas significativement plus élevé à la fin du semestre.

Un examen plus détaillé des résultats permet cependant de porter un jugement plus nuancé sur cette question. L'absence de différences significatives entre les différents groupes pourrait sans doute être expliquée par le nombre restreint de répondants et l'importance de l'écart-type dans chacun de ces derniers. Cela pourrait aussi expliquer l'absence de différences au niveau de l'interaction entre les deux variables. Dans le cas de la variable pré-test/post-test, c'est l'inconsistance même des changements observés au niveau de chacun des groupes qui semble en être le plus responsable.

Pour mieux comprendre la nature et la portée de ces résultats, d'autres analyses statistiques ont été effectuées. Un test *t* portant sur l'ensemble des répondants (n = 185) a été effectué au niveau de chacune des sept dimensions de l'échelle. Le tableau 10 présente le détail de ces résultats.

Tableau 11

La moyenne et l'écart-type des scores de complexité attributionnelle au pré-test et au post-test, selon le secteur de formation.

		pré-test		post-test	
Secteur	N	M	E-T	M	E-T
général	136	34.15	17.29	34.06	19.19
professionnel	41	29.44	23.04	35.59	23.15

Comme on peut le constater, les différences pré-test/post-test ne sont pas très élevées pour chacune de ces dimensions. Seule la dimension "causes interactionnelles" donne lieu à une différence statistiquement significative, et ce, avec un seuil de confiance plutôt pauvre ($t = -1.92$, $p < .10$). De façon générale, les cours de psychologie ne semblent donc pas avoir beaucoup d'impact sur les diverses dimensions de la complexité attributionnelle.

Comme les groupes-cours retenus ici étaient constitués de diverses clientèles et qu'ils n'étaient pas nécessairement comparables, il est apparu opportun de s'interroger sur la possible influence de certaines de leurs caractéristiques sur le changement observé au terme des cours.

Une première analyse de variance a porté sur une variable constituée du "niveau d'étude" et du "nombre de cours de psychologie déjà suivis", et la variable "pré-test/post-test". L'interaction entre ces deux variables se révèle non significative ($F = 0.71$, n.s.). L'importance du changement ne semble donc pas reliée à l'expérience des sujets dans le milieu collégial ou au fait d'avoir déjà suivi d'autres cours de psychologie.

La deuxième analyse porte, quant à elle, sur les différences entre la clientèle du secteur général et celle du secteur professionnel puisque, dans ce dernier cas, les cours de psychologie sont souvent obligatoires. Le tableau 11 permet de constater que, dans le secteur professionnel, la moyenne obtenue au post-test est supérieure à celle du pré-test. L'analyse de variance confirme cela: alors que la valeur F obtenue au niveau de la variable "secteur" est non significative ($F = 0.25$, n.s.), l'interaction entre celle-ci et la variable "pré-test/post-test" se révèle significative ($F = 4.96$, $p < .05$).

La décomposition de l'interaction permet de montrer que les différences entre les secteurs général et professionnel sont non significatives, et ce, aussi bien au pré-test qu'au post-test, et que seule la

différence entre les résultats au pré-test et au post-test pour le secteur professionnel atteint un seuil de signification ($F = 6.28$, $p < .05$).

C'est dire que les étudiants et étudiantes du secteur professionnel semblent tirer un plus grand profit de ces cours, en dépit même du caractère obligatoire de ces derniers dans leurs programmes. Il convient cependant de relativiser quelque peu cette dernière conclusion: premièrement, cette clientèle semble avoir, au départ, un niveau de complexité attributionnelle moins élevé, et, d'autre part, rien ne permet d'éliminer ici l'influence possible des autres cours de leurs programmes ou de d'autres facteurs comme la motivation ou l'intérêt pour la psychologie.

4.4 - Implications et conclusions

Alors que le cadre théorique présenté permettait de supposer que l'enseignement de la psychologie avait un impact sur le développement de la complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes, les résultats rapportés ne permettent pas de supporter une telle vue. Globalement, les deux études réalisées ici semblent indiquer que cet enseignement n'a que peu ou pas d'effet sur le développement de leurs schèmes attributionnels.

Dans la première étude, la relation observée entre le nombre de cours de psychologie suivis et le niveau de complexité attributionelle atteint semble devoir être attribuée à l'influence de facteurs "motivationnels", alors que, dans la seconde, les résultats donnent à penser que les cours de psychologie n'ont, dans l'ensemble, que peu d'effet sur son développement.

Les premières objections qui viennent à l'esprit concernent la nature même de la variable étudiée. La complexité attributionnelle est peut-être une variable trop résistante ou trop stable pour donner lieu à un quelconque changement, ou, encore, l'échelle utilisée pour la mesurer n'est peut-être pas suffisamment précise ou discriminante pour en rendre compte efficacement.

Cela est probablement en partie vrai; on aurait sans doute avantage, dans des études ultérieures, à tenir compte des variables intermédiaires qui sont susceptibles d'intervenir dans ce processus de changement. Par exemple, des variables comme le niveau de motivation, les théories intuitives de la personne, ou même le facteur temps peuvent avoir ici une certaine importance.

Par ailleurs, le fait que l'échelle utilisée ici permette d'identifier certaines différences entre des groupes particuliers donne à penser que c'est sur la nature même de l'enseignement de la psychologie qu'il faudrait s'interroger. Même si elles ne sont pas statistiquement significatives, les différences observées

entre les sept groupes-cours de la deuxième étude suggèrent que l'impact de cet enseignement varie en fonction même de sa nature. Or, les données des deux études présentées ici ne permettent pas de distinguer les divers éléments (approche pédagogique, contenu du cours, activités d'apprentissage) qui pourraient être reliés à un plus ou moins grand changement du niveau de complexité attributionnelle.

Les diverses positions théoriques qui concernent le développement de la complexité cognitive et l'élaboration des schèmes pourraient, semble-t-il, servir de base à de futures recherches sur le sujet: il serait particulièrement intéressant de mettre à l'épreuve les diverses stratégies pédagogiques suggérées pour favoriser, chez les étudiants et étudiantes, le développement d'une plus grande complexité attributionnelle.

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

La notion de complexité attributionnelle développée par Fletcher et ses collaborateurs (1986) relève de l'approche cognitive des attributions et met l'accent sur le niveau de complexité des schèmes qui sont à la base même des inférences, des jugements et des prédictions des gens dans le domaine du comportement humain.

Ces auteurs croient que la qualité des attributions des gens dépend en grande partie du nombre de dimensions contenues dans leurs schèmes attributionnels et du niveau d'abstraction de ces dimensions. C'est pourquoi ils ont mis au point un instrument permettant de mesurer le niveau de complexité des schèmes attributionnels chez les gens, et ce, à partir de sept dimensions ou construits empruntés aux théories de l'attribution.

Outre leur valeur théorique, la notion de "complexité attributionnelle" et son échelle de mesure semblent intéressants et prometteurs autant du point de vue de la recherche dans le domaine de l'attribution que du point de vue pratique dans les secteurs de l'évaluation et de l'intervention.

Un des buts de la présente recherche était de réviser et de valider la version québécoise de l'*Attributional Complexity Scale*. Celle-ci a donc été revue, corrigée, puis mise à l'épreuve auprès d'un large échantillon. Les résultats semblent indiquer que cette nouvelle version possède les mêmes qualités métrologiques que l'échelle originale, et ce, aussi bien en termes d'homogénéité, de validité, que de stabilité temporelle. En outre, les données recueillies au cours de cette étude semblent constituer une preuve supplémentaire de l'intérêt et de la pertinence de cet instrument.

Comme cette échelle est très jeune, il y a eu très peu de recherches sur les relations que la complexité attributionnelle entretient avec d'autres variables. Qu'en est-il, par exemple, de sa relation avec les autres mesures de complexité cognitive, et quels en sont les avantages par rapport aux autres instruments actuellement disponibles? On peut aussi se demander s'il existe une relation entre le niveau de complexité attributionnelle et le "style attributionnel" de la personne.

Ce sont là des pistes de recherche qui mériteraient fort d'être investiguées et qui seraient susceptibles d'alimenter notre réflexion. A titre d'exemple, l'étude de Lussier et ses collaborateurs (1988) en arrive à des conclusions pour le moins surprenantes en ce qui concerne la relation entre la complexité attributionnelle et la santé mentale: leurs résultats suggèrent une relation négative, ou du moins curvilinéaire, entre ces deux variables.

La présente recherche avait aussi pour but de fournir des données de base sur le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes du niveau collégial. Un échantillon a donc été élaboré, selon la méthode des quotas, à partir de la clientèle du collège François-Xavier-Garneau. Les résultats de cette étude semblent confirmer et élargir les conclusions de Fletcher et ses collaborateurs (1986), à propos des différences au niveau du sexe et des programmes de formation.

En effet, les étudiantes semblent avoir un plus haut niveau de complexité attributionnelle que leurs collègues masculins, et ce, indépendamment du programme de formation. D'autre part, quoique cette différence ne soit pas significative dans tous les cas, les clientèles des programmes de Sciences humaines et de Techniques humaines semblent démontrer un plus haut niveau de complexité que celui obtenu par les clientèles des autres programmes.

Il faudrait cependant éviter de généraliser ces dernières conclusions à l'ensemble de la clientèle du réseau collégial; celles-ci dépendent probablement beaucoup des types de programmes qui ont été regroupés dans chacune des catégories utilisées ici. Dans de futures recherches, il serait sans doute opportun de traiter chacun des programmes professionnels de façon indépendante et de pousser l'investigation auprès des étudiants et étudiantes de 3 ième année.

Le dernier volet de notre recherche concernait plus directement l'enseignement de la psychologie. Alors que le cadre théorique présenté permettait de supposer que cet enseignement avait un impact sur le développement de la complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes, nos résultats ne permettent pas de soutenir une telle hypothèse.

Une première étude suggère que le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes augmente avec le nombre de cours de psychologie suivis au niveau collégial, mais que cette apparente relation doit être, en grande partie, attribuée à l'aspect motivationnel du concept de complexité. Une seconde étude montre, quant à elle, que le niveau de complexité attributionnelle n'est nullement affecté par le fait de suivre un cours de psychologie, et ce, quel que soit le cours. Globalement, ces deux études semblent donc indiquer que l'enseignement de la psychologie n'a que peu ou pas d'effet sur le développement des schèmes attributionnels des étudiants et étudiantes.

On aurait sans doute avantage, dans des études ultérieures, à tenir compte des variables intermédiaires susceptibles d'intervenir dans ce processus de changement. Par exemple, des variables comme le niveau de motivation, les théories intuitives de la personne, ou même le facteur

temps peuvent avoir ici une certaine importance. Cela permettrait sans nul doute d'apporter des nuances à nos présentes conclusions.

Nos résultats suggèrent aussi une réflexion au niveau des stratégies pédagogiques qui pourraient favoriser, chez les étudiants et étudiantes, le développement de la complexité attributionnelle. Les diverses positions théoriques qui concernent le développement de la complexité cognitive et l'élaborationdes schèmes pourraient, semble-t-il, servir de base à de futures recherches sur le sujet en permettant d'identifier des stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser un tel développement.

ANNEXE A

Le questionnaire ECA
(Échelle de complexité attributionnelle)

Bonjour,

nous menons actuellement une recherche sur la perception sociale et nous vous serions reconnaissants de bien vouloir répondre au questionnaire suivant. Nous vous remercions d'avance de votre collaboration.

RENSEIGNEMENTS GENERAUX

Ce questionnaire est anonyme; vous n'avez donc pas à y inscrire votre nom. Comme nous avons cependant besoin d'un code d'identification, nous vous demandons d'indiquer les quatre derniers chiffres de votre numéro de téléphone personnel dans les cases ci-dessous. Par exemple, si votre numéro de téléphone était 688-8310, il faudrait inscrire les chiffres 8-3-1-0 dans les cases appropriées.

A - Votre code d'identification: |__|__|__|__|

Pour chacune des autres questions de cette section, cochez la réponse appropriée.

B - Indiquez votre sexe:

M	|__| 1
F	|__| 2

C - Indiquez le programme auquel vous êtes actuellement inscrit(e):

-Sciences	|__| 1
-Sciences Humaines (avec ou sans math.)	|__| 2
-Sciences de l'Administration	|__| 3
-Tech. Infirmières, Hygiène Dentaire, ou Réadaptation	|__| 4
-Tech. Policières ou d'Intervention en Délinquance	|__| 5
-Tech. Administratives ou Tech. de Bureau	|__| 6
-Autre_____	|__| 7

D - A quelle session (semestre) en êtes-vous au niveau collégial?

1 ère session	|__| 1
2 ième session	|__| 2
3 ième session	|__| 3
4 ième session	|__| 4
5 ième session	|__| 5
6 ième session	|__| 6

Si c'est votre première session au niveau collégial ignorez les deux prochaines questions.

E - Combien de cours de psychologie avez-vous déjà suivis au niveau collégial?

aucun	|__| 1
1 cours	|__| 2
2 cours	|__| 3
3 cours	|__| 4
4 cours	|__| 5
5 cours	|__| 6
6 cours	|__| 7

F - Quelle a été votre moyenne générale (pour l'ensemble de vos cours) à la dernière session?

60% ou moins	|__| 1
entre 61% et 65%	|__| 2
entre 66% et 70%	|__| 3
entre 71% et 75%	|__| 4
entre 76% et 80%	|__| 5
entre 81% et 85%	|__| 6
de plus de 85%	|__| 7

QUESTIONNAIRE SUR LA PERCEPTION DES GENS

Ce questionnaire a pour but d'examiner les différentes façons de penser des gens à propos d'eux-mêmes et des autres personnes. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses: nous désirons simplement connaître vos propres perceptions. Il s'agit d'indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des 28 énoncés ci-dessous. Veuillez répondre aussi honnêtement et précisément que possible, sans cependant passer trop de temps à réfléchir à chaque réponse. Dans chacun des cas, encerclez le chiffre approprié en vous référant à l'échelle suivante:

- -3 = fortement en désaccord
- -2 = modérément en désaccord
- -1 = légèrement en désaccord
- 0 = ni en accord ni en désaccord
- +1 = légèrement en accord
- +2 = modérément en accord
- +3 = fortement en accord

1 - Je ne me soucie habituellement pas d'analyser et d'expliquer le comportement des gens.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2 - Dès que j'ai déterminé une cause au comportement d'une personne, je n'en cherche généralement pas d'autres.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3 - Je crois qu'il est important d'analyser et de comprendre nos propres processus de pensée.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
4 - Je réfléchis beaucoup à l'influence que j'ai sur le comportement d'autrui.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
5 - J'ai découvert que les relations entre les attitudes, les croyances et les traits de caractère d'une personne sont généralement simples et claires.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
6 - Si je vois des gens se comporter d'une manière vraiment étrange ou inhabituelle, j'attribue généralement cela au fait que ce sont des gens étranges ou bizarres et je ne me soucie pas de trouver d'autres explications.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
7 - J'ai beaucoup réfléchi aux antécédents familiaux et à l'histoire personnelle des gens qui m'entourent de manière à comprendre pourquoi ils sont le genre de personnes qu'ils sont.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
8 - Je n'ai pas de plaisir à m'impliquer dans des discussions où l'on traite des causes du comportement des gens.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
9 - Je me suis aperçu(e) que les causes du comportement des gens sont généralement plus complexes que simples.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
10 - Je m'intéresse beaucoup à la façon dont fonctionne ma pensée lorsque je porte des jugements sur des personnes ou que j'attribue des causes à leurs comportements.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
11 - Je réfléchis très peu aux différentes façons dont les gens s'influencent les uns les autres.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
12 - J'ai constaté que pour comprendre la personnalité ou le comportement d'une personne, il est important de savoir comment les attitudes, les croyances et les traits de caractère de cette personne sont reliés.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

- 3 = fortement en désaccord
- 2 = modérément en désaccord
- 1 = légèrement en désaccord
0 = ni en accord ni en désaccord
+1 = légèrement en accord
+2 = modérément en accord
+3 = fortement en accord

13 - Quand j'essaie d'expliquer le comportement d'autrui, je me concentre sur la personne et ne me soucie pas trop de tous les facteurs extérieurs qui pourraient avoir une influence. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

14 - J'ai souvent constaté que la principale cause du comportement d'une personne se situe loin dans le passé. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

15 - J'ai beaucoup de plaisir à analyser les raisons ou les causes du comportement des gens. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

16 - Je trouve généralement que les explications compliquées du comportement des gens apportent plus de confusion que d'aide. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

17 - Je me préoccupe peu de la façon dont fonctionne ma pensée dans le processus de compréhension ou d'explication du comportement des gens. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

18 - Je réfléchis très peu à l'influence que les autres ont sur mon comportement. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

19 - J'ai beaucoup réfléchi à la façon dont diverses parties de ma personnalité en influencent d'autres (ex. les croyances agissant sur les attitudes, ou les attitudes agissant sur les traits de caractère). -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

20 - Je réfléchis beaucoup à l'influence que la société a sur les autres gens. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

21 - Lorsque j'analyse le comportement d'une personne, je constate souvent que les causes forment une chaîne dans le temps qui remonte parfois à des années. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

22 - Je ne m'intéresse pas vraiment au comportement humain. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

23 - Je préfère les explications simples aux explications complexes du comportement des gens. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

24 - Lorsque les raisons que je donne à mon propre comportement sont différentes de celles données par quelqu'un d'autre, cela m'amène souvent à réfléchir aux processus de pensée qui conduisent à mes explications. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

25 - Je crois que pour comprendre une personne, il faut comprendre les gens avec qui cette personne est en étroite relation. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

26 - J'ai tendance à juger le comportement des gens selon les apparences et à ne pas me préoccuper des causes internes de leurs comportements (ex. attitudes, croyances, etc.). -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

27 - Je réfléchis beaucoup à l'influence que la société a sur mon comportement et ma personnalité. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

28 - J'ai très peu réfléchi à mes propres antécédents familiaux et à mon histoire personnelle pour comprendre pourquoi je suis le genre de personne que je suis. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

ANNEXE B

Le questionnaire EBC
(Échelle du Besoin de Cognition)

Bonjour,

nous vous serions reconnaissants de bien vouloir répondre à un deuxième questionnaire portant sur les différentes façons de penser des gens. Comme dans le cas précédent, celui-ci est anonyme; **vous n'avez donc pas à y inscrire votre nom**. Nous avons cependant besoin du code d'identification que vous nous avez déjà donné, c'est-à-dire les **quatre derniers chiffres** de votre numéro de téléphone personnel.

Inscrivez ces chiffres dans les cases suivantes: |__|__|__|__|

Pour chacun des 18 énoncés ci-dessous, il s'agit d'indiquer **votre degré d'accord ou de désaccord**. Il n'y a donc ni bonnes ni mauvaises réponses. Veuillez répondre aussi honnêtement et préciséinent que possible, sans cependant passer trop de temps à réfléchir à chaque réponse. Dans chacun des cas, **encerclez le chiffre approprié** en vous référant à l'échelle suivante:

-4 = très fortement en désaccord
-3 = fortement en désaccord
-2 = modérément en désaccord
-1 = légèrement en désaccord
0 = ni en accord ni en désaccord
+1 = légèrement d'accord
+2 = modérément d'accord
+3 = fortement d'accord
+4 = très fortement d'accord

1) Je préférerais des problèmes complexes à des problèmes simples. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

2) J'aime avoir la responsabilité de prendre en main une situation qui requiert beaucoup de réflexion. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

3) Réfléchir n'est pas ce que j'appelle un plaisir. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

4) Je ferais plutôt une chose qui requiert peu de réflexion qu'une chose qui fait assurément appel à mes capacités de réflexion. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

5) J'essaie de prévoir et d'éviter les situations où il est probable que j'aurai à réfléchir en profondeur à quelque chose. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

6) Je trouve de la satisfaction à réfléchir en profondeur, et ce, durant de longues heures. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

7) Je ne réfléchis pas plus profondément qu'il le faut. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

8) Je préfère penser à de petits projets de tous les jours plutôt qu'à des projets à long terme. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

9) J'aime les tâches qui demandent peu de réflexion une fois que j'ai appris à les exécuter. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

10) L'idée de compter sur la réflexion pour me frayer un chemin vers le sommet me plaît. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

11) J'aime vraiment une tâche qui implique de trouver de nouvelles solutions aux problèmes. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

12) Apprendre de nouvelles façons de penser ne me passionne pas beaucoup. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

13) Je préfère que ma vie soit remplie de casse-tête que je dois résoudre. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

14) L'idée de réfléchir dans l'abstrait m'attire. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

15) Je préférerais une tâche qui est intellectuelle, difficile et importante, à une tâche qui a une certaine importance mais qui ne requiert pas beaucoup de réflexion. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

16) Après avoir complété une tâche qui demande beaucoup d'effort mental, j'éprouve plutôt du soulagement que de la satisfaction. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

17) Quand quelque chose fonctionne, ça me suffit: je me fiche de savoir comment ou pourquoi ça marche. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

18) Je finis souvent par réfléchir à des problèmes même lorsqu'ils ne me touchent pas personnellement. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

ANNEXE C

Analyse des items de EBC

Tableau 12

Moyenne, écart-type, saturation et corrélation item/total de chacun des items de l'*Echelle du Besoin de Cognition*.

	Items de l'échelle	M	E-T	Sat.	I/T
1-	Je préférerais des problèmes complexes à des problèmes simples.	-0.9	2.2	.45	.38
2-	J'aime avoir la responsabilité de prendre en main une situation qui requiert beaucoup de réflexion.	1.3	2.0	.67	.58
3-	Réfléchir n'est pas ce que j'appelle un plaisir.*	1.4	2.0	.54	.48
4-	Je ferais plutôt une chose qui requiert peu de réflexion qu'une chose qui fait assurément appel à mes capacités de réflexion.*	0.9	2.2	.59	.51
5-	J'essaie de prévoir et d'éviter les situations où il est probable que j'aurai à réfléchir en profondeur à quelque chose.*	1.3	2.0	.54	.48
6-	Je trouve de la satisfaction à réfléchir en profondeur, et ce, durant de longues heures.	0.0	2.3	.67	.59
7-	Je ne réfléchis pas plus profondément qu'il le faut.*	1.6	2.1	.62	.56
8-	Je préfère penser à de petits projets de tous les jours plutôt qu'à des projets à long terme.*	1.1	2.5	.40	.34
9-	J'aime les tâches qui demandent peu de réflexion une fois que j'ai appris à les exécuter.*	0.5	2.2	.61	.54
10-	L'idée de compter sur la réflexion pour me frayer un chemin vers le sommet me plaît.	1.5	1.8	.71	.63
11-	J'aime vraiment une tâche qui implique de trouver de nouvelles solutions aux problèmes.	1.5	1.9	.69	.61
12-	Apprendre de nouvelles façons de penser ne me passionne pas beaucoup.*	1.2	2.3	.23	.18
13-	Je préfère que ma vie soit remplie de casse-tête que je dois résoudre.	-.8	2.2	.58	.50
14-	L'idée de réfléchir dans l'abstrait m'attire.	0.0	2.3	.59	.50
15-	Je préférerais une tâche qui est intellectuelle, difficile et importante, à une tâche qui a une certaine importance mais qui ne requiert pas beaucoup de réflexion.	-.1	2.0	.52	.45
16-	Après avoir complété une tâche qui demande beaucoup d'effort mental, j'éprouve plutôt du soulagement que de la satisfaction.*	0.8	2.4	.43	.37
17-	Quand quelque chose fonctionne, ça me suffit: je me fiche de savoir comment ou pourquoi ça marche.*	1.5	2.2	.63	.56
18-	Je finis souvent par réfléchir à des problèmes même lorsqu'ils ne me touchent pas personnellement.	1.7	1.9	.51	.43

* Items dont la cote est renversée pour fin de calcul du score global

RÉFÉRENCES

BEM, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 115-162.

BIERBRAUER, G. (1979). Why did he do it? Attribution of obedience and the phenomenon of dispositional bias. *European Journal of Social Psychology, 9*, 67-84.

CACIOPPO, J.T., PETTY, R.E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 116-131.

CACIOPPO, J.T., PETTY, R.E., KAO, C.F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment , 48*, 3, 306-307.

CROCKER, J., FISKE, S. T., TAYLOR, S. E. (1984). Schematic bases of belief change. *in* R. Eiser (Ed.) *Attitudinal judgment* (pp. 197-226). New York: Springer-Verlag.

CROWNE, D.P., MARLOWE, P. (1964). *The approval motive*. New York: Wiley.

FISKE, S.T., LINVILLE, P.W. (1980). What does the schema concept buy us? *Personality and Social Psychology Bulletin, 6*, 543-557.

FISKE, S.T., TAYLOR, S.E. (1984). *Social cognition*. Reading, MA: Addison-Wesley.

FLAVELL, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*, 906-911.

FLETCHER, G.J.O., DANILOVICS, P., FERNANDEZ, G., PETERSON, D., REEDER, G.D. (1986). Attributional complexity: an individual differences measure. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 875-884.

HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

HIGGINS, E.T., BARGH, J.A. (1987). Social cognition and social perception. *Annual review of Psychology, 38*, 369-425.

HOLLOWAY, E.L., WOLLEAT, P.L. (1980). Relationship of counselor counceptual level to clinical hypothesis formation. *Journal of counseling psychology, 27*, 539-545.

KELLEY, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. *in* D. Levine (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.

KELLEY, H.H. (1983). Epilogue: perceived causal structures. *in* J. Jaspers, F. Fincham, et M. Hewstone (Eds.), *Attribution theory and research: Conceptual developments and social dimensions* (pp. 343-369). London: Academic Press.

KELLEY, H.H., MICHELA, J.L. (1980). Attribution theory and research. *Annual review of Psychology, 31*, 457-501.

LINVILLE, P. W. (1982). The complexity-extremity effect and age-based stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 193-211.

LUSSIER, Y., SABOURIN, S., DULUDE, D., FISET, J., WRIGHT, J. (1988). Attributional complexity and mental health: a convergent validity analysis. Communication présentée au Congrès Annuel de la Société Canadienne de Psychologie, juin 1988.

MARKUS, H., ZAJONC, R.B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. *in* G. Lindzey et E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology, 3e ed.* (vol. 1, pp. 137-230). New York: Random House.

McARTHUR, L.A. (1972). The how and what of why: Some determinants and consequences of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology, 22*, 171-193.

McARTHUR, L.Z., POST, D.L. (1977). Figural emphasis and person perception. *Journal of Experimental Social Psychology, 13*, 520-535.

NEISSER, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman.

NISBETT, R.E., ROSS, L. (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

PAULHUS, D.L. (1984). Two-components model of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 4*, 598-609.

ROSS, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. *in* L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 173-220). New York: Academic Press.

ROSS, L., ANDERSON, C.A. (1982). Shortcomings in the attribution process: on the origins and maintenance of erroneous social assessments. *in* D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: heuristics and biases* (pp. 129-152). New York: Cambridge University Press.

ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, Toul le No. 609.

SCOTT, W.A., OSGOOD, D.W., PETERSON, C. (1979). *Cognitive structure: theory and measurement of individual differences*. Washington, DC: Winston.

STREUFERT, S., STREUFERT, S. (1978). *Behavior in the complex environment*. Washington, DC: Winston.

STREUFERT, S., SWEZEY, R. W. (1986). *Complexity, managers, and organizations*. Toronto: Academic Press.

TAYLOR, S.E., CROCKER, J. (1981). Schematic bases of social information processing. *in* E.T. Higgins, C.A. Harman, M.P. Zanna (Eds.), *Social cognition: the Ontario symposium on personality and social psychology* (pp. 89-134). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

TETLOCK, P.E., LEVI, A. (1982). Attribution bias: on the inconclusiveness of the cognition-motivation debate. *Journal of Experimental Social Psychology, 18*, 68-88.

WIMER, S., KELLEY, H.H. (1982). An investigation of the dimensions of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 1142-1162.

WYER, R.S. (1980). The acquisition and use of social knowledge: basic postulates and representative research. *Personality and social psychology bulletin, 6*, 558-573.